

ZUR KONZEPTION DES POLITIKUNTERRICHTS MITTELS DES SITUATIONSBEGRIFFS

Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie
der
UNIVERSITÄT BAMBERG

vorgelegt von
Dipl. Päd. Bernd R. Protzner
aus Kulmbach

1985

Bernd R. Protzner
Zur Konzeption des Politikunterrichts
mittels des Situationsbegriffs

ZUR KONZEPTION
DES POLITIKUNTERRICHTS
MITTELS DES SITUATIONSBEGRIFFS

Abhandlung der Fakultät für
Sozialwissenschaften
an der Universität zu Köln
UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Verlag von
Dipl. Pol. Bernd R. Protzner

am Rhein



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548828_0012

ZUR KONZEPTION DES POLITIKUNTERRICHTS MITTELS DES SITUATIONSBEGRIFFS

Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie
der
UNIVERSITÄT BAMBERG

vorgelegt von
Dipl. Päd. Bernd R. Protzner
aus Kulmbach

Referent: Prof. Dr. Siegfried Oppolzer

Korreferent: Prof. Dr. Gabriel Ott

Tag der mündlichen Prüfung: 22.7.1985

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
1. Fragestellung.....	9
a) Hinweise auf eine Konzeption des Politik- unterrichts mittels des Situationsbegriffs	9
b) Mündigkeit des Schülers als Interesse an der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs.....	14
c) Zwei Fragerichtungen: nach der Begründung und nach der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs.....	16
2. Methodische Gegebenheiten und Entscheidungen	18
a) Hermeneutische Rekonstruktion der Diskus- sion zur Begründung und Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs.....	18
b) Begrenzung der Literaturdurchsicht auf bundesdeutsche Beiträge zum schulischen Politikunterricht.....	23
c) Vorverständnis.....	25
Erster Teil: Begründung der Konzeption des Politik- unterrichts mittels des Situationsbegriffs	27
I. Situationen als besonders motivierende Lern- anlässe.....	27
1. Einführung des Situationsbegriffs durch THEODOR WILHELM (FRIEDRICH OETINGER).....	27

2. JOHN DEWEYS Pragmatismus als Hintergrund der Begriffswahl.....	33
3. Gründe anderer Autoren für den Ausgang von Situationen.....	39
a) Nutzung des motivationalen Gehalts für die Sozialkunde.....	39
b) Erwartung eines Motivationszuwachses für die Gewissensbildung.....	40
c) Auslösen von Impulsen für die Gemeinschaftskunde.....	41
d) Förderung der Aneignungsbereitschaft für die Staatsbürgerkunde.....	44
4. Zusammenfassung und Folgerungen.....	49
II. Formulierung von Unterrichtseinheiten über die Bestimmung des Unterrichtsinhalts.....	53
1. Zusammenhänge.....	53
a) Kritik an Partnerschaftserziehung, Sozialkunde, Gewissensbildung, Gemeinschaftskunde und Staatsbürgerkunde.....	53
b) Didaktische Wende.....	56
2. HERMANN GIESECKES Vorschlag für die Gleichsetzung von Situation mit Konfliktsituation.....	64
a) Begriffsbildung in der Erstauflage.....	64
b) Fortentwicklung des Begriffs in der Neuausgabe.....	70
3. Auseinandersetzungen um den Vorschlag.....	79
a) Ausrichtung auf strukturelle Widersprüche der Gesellschaft.....	79
b) Betonung des gesellschaftlichen Antagonismus.....	81
c) Warnung vor dem alleinigen Konfliktbezug.....	87
d) Zusätzliche Bezugnahme auf Recht, Freiheit, Daseinsvorsorge und Ordnung.....	89
e) Hervorhebung des Ordnungsgedankens.....	90
f) Verweis auf die Nation.....	98
4. Zusammenfassung und Folgerungen.....	100
III. Strukturierung von Curricula.....	105
1. Curriculare Wende.....	105
a) Curricula statt Lehrpläne.....	105

b) Lebenssituationen der Schüler als Richt- schnur des Unterrichts.....	107
2. Neuerungen bei der Richtlinienerstellung.....	110
a) Hessens Rahmenrichtlinien Gesellschafts- lehre.....	110
b) Nordrhein-Westfalens Richtlinien für den Politik-Unterricht.....	115
3. Kritik der Lernzielorientierung.....	122
a) Erneute Betonung des Situationsbegriffs...	122
b) Entwurf eines situationsorientierten Curriculum.....	130
c) Bedenken gegen den Verzicht auf vorformu- lierte Zielgefüge.....	132
4. Zusammenfassung und Folgerungen.....	136

Zweiter Teil: Verwirklichung der Konzeption des Poli- tikunterrichts mittels des Situationsbe- griffs..... 140

I. Identifikation konkreter subjektiver Abschnitte politischen Handelns..... 140

1. Beispiele für Situationen.....	140
2. Begriffsdefinition als Voraussetzung der Identifikation.....	144
a) Hinweise auf den Begriffsinhalt in den Beispielen.....	144
b) Begriffliche Bemühungen durch theoretische Bezüge.....	145
c) Normatives beziehungsweise interpretatives Paradigma.....	148
3. Methoden der Identifikation.....	153
a) Teilnehmende Beobachtung.....	153
b) Fragebogenerhebungen.....	154
c) Biographische Methode.....	157
4. Zusammenfassung und Folgerungen.....	159

II. Neuorientierung unterrichtlichen Handelns..... 161

1. Felder unterrichtlichen Handelns.....	161
a) Vollständige Erfassung aller Handlungs- felder.....	162

b) Handlungsfelder aus der Sicht der Pädagogik	163
c) Handlungsfelder aus der Sicht der Politik- wissenschaft.....	165
d) Neuorientierung auf allen Handlungsfeldern.	166
2. Vorgaben für die Felder unterrichtlichen Handelns.....	168
a) Vorgaben für die Unterrichtsdimensionen....	168
b) Vorgaben für die Unterrichtsphasen.....	177
c) Vorgaben für die Bezugsebenen didaktischer Reflexion.....	183
d) Vorgaben für die Legitimation von Unterricht	187
e) Vorgaben für die Berücksichtigung bildungs- politischer Bedingungen.....	191
f) Vorgaben für die politischen Entscheidungs- träger.....	196
3. Einbeziehung subjektiver wie objektiver Realität.....	200
4. Zusammenfassung und Folgerungen	203
III. Konsensfähigkeit der Konzeption für die Staats- schule.....	208
1. Verlangen der Staatsschule nach einem Minimal- konsens.....	208
a) Politikunterricht in der Staatsschule.....	208
b) Idee des Konsens unter den politischen Bildnern.....	209
c) Minimalkonsens als Kompromiß im Praktischen	210
2. Elemente eines Minimalkonsenses.....	213
a) Aufklärung über relevante Lebenssituationen	213
b) Politische Situationen und individuelle Interessenlagen.....	216
c) Normentscheidung in Situationen.....	218
3. Professionalität als Hindernis.....	219
4. Zusammenfassung und Folgerungen.....	222
Rückblick und Schluß.....	224
Literaturverzeichnis.....	232

Einleitung

1. Fragestellung

a) Hinweise auf eine Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

Ob das Fach amtlich als Gemeinschaftskunde, Gesellschaft/Politik, Gesellschaftslehre, Politische Bildung, Politische Weltkunde, Sozialkunde, Sozialkunde/Politik, Sozial- und Wirtschaftskunde/Politikunterricht, Sozialwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft, Weltkunde oder Welt- und Umweltkunde firmiert,¹ auf jeden Fall erscheint es fest etabliert. Im Lehrerstudium wird man dafür ausgebildet.² In der Stundentafel der Schulen hat es einen festen Platz, seitdem es das Saarland 1960 als letztes Bundesland einführt.³ Lehrpläne liegen vor.⁴ Unterrichtsmedien stehen zur Verfügung.⁵ Und selbst die heftigen politischen Anfeindungen während des letzten Jahrzehnts⁶ vermochten es nicht mehr aus der Schule zu verdrängen.

Wer als Lehrer das Fach unterrichtet, muß indes Zweifel hegen, ob dieser Politikunterricht schon wirklich etabliert ist. Zu deutlich widersprechen dem die Reaktionen der Schüler auf die Unterrichtspraxis. Generell kommt bei

1 Vgl. die Zusammenstellung von KARL G. SCHRÖDER (1977), S.50

2 Vgl. PAUL ACKERMANN (1978)

3 Vgl. HEINRICH SCHNEIDER (1975b) S.XVII

4 Vgl. WOLFGANG NORTHEMANN (1978a)

5 Vgl. DIETRICH ZITZLAFF (1979)

6 Vgl. die Dokumentationen aus unterschiedlicher Perspektive von PETER GUTJAHR-LÖSER (1975, 1979), PETER RATH (1975), GERD KÖHLER (1973, 1974) und VOLKER BRIESE (1981)

ihnen für Politikunterricht keine Begeisterung auf. Nur einzelne Unterrichtsstunden finden das Gefallen der Schüler. Je strenger sich der Lehrer am Lehrplan orientiert und je mehr er von den zugelassenen Unterrichtsmedien einsetzt, desto ungünstiger fällt das Schülerurteil aus. Obwohl Politik wesentliche Momente unseres Alltagslebens bestimmt, ist der Unterricht über Politik für die Schüler ein Randfach.

Das ist eine Beobachtung, die auch Kollegen anderer Schulen und Schularten mitteilen. Sie sind angesichts des großen persönlichen Aufwands vielfach enttäuscht, allerdings nicht entmutigt. Hin und wieder kann nämlich das Engagement der Schüler geweckt werden. Die Mitarbeit steigert sich dann plötzlich. Unbeteiligt den Unterricht verfolgende Schüler werden lebendig. Es werden Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung unterbreitet. Es wird über das weitere Vorgehen gestritten. Fakten werden hinterfragt, Erkenntnisse diskutiert und Handlungsalternativen entworfen. Selbst die vielgeschmähten Hausarbeiten gewinnen neue Ehren. Schüler sammeln Informationen, stellen Untersuchungen an, tragen Material für die Unterrichtseinheit zusammen. Nur - bei der nächsten Unterrichtseinheit kann alles wieder genau umgekehrt sein.

Es fällt auf, daß das gesteigerte Interesse stets dann vorliegt, wenn die Unterrichtsstunde das berührt, was die Schüler unmittelbar bewegt. Wenn sie unmittelbar betroffen sind, gar selbst eine Entscheidung in einer Angelegenheit zu fällen haben, ihnen politisches Handeln abverlangt wird, ohne daß sie genau wissen, wie sie sich verhalten sollen, dann gewinnt bei ihnen Politikunterricht an Boden.

Diese persönlichen Beobachtungen bestätigen neuere empirische Forschungen. So stellt KLAUS WASMUND fest: "Nach unseren Untersuchungen kann man bei den Hauptschülern keineswegs von einer 'unpolitischen Jugend' oder einer 'ohne-mich-Haltung' sprechen. Allerdings wissen die Jugendlichen sehr wohl die individuellen Kosten und den zu erwartenden Nutzen eines eventuellen Engagements abzuschätzen. Mit anderen

Worten: Je konkreter und je enger die angenommene Handlungssituation mit der sozialen Wirklichkeit des Jugendlichen, also ihrem künftigen Berufs- und Arbeitsfeld, in Beziehung steht, desto stärker ist auch die Bereitschaft zum Engagement."⁷

Sowohl bezüglich Hauptschülern als auch Grundschülern halten FRITZ MARZ und seine Mitarbeiter fest, daß bei den Themen, die besonderes Schülerinteresse finden, die Bereiche eine Vorrangstellung einnehmen, die in stärkerem Maße eine unmittelbare Betroffenheit der Schüler implizieren,⁸ "sei es aufgrund ihrer gegenwärtigen Lebenssituation oder auch in absehbarer Zeit auf sie zukommender Situationen."⁹

Für die Berufsschule bestätigen MARTHA IBRAHIM und ANGELA PAUL-KOHLHOFF die Bedeutung des Alltagsbezugs: "Die These, daß der Politikunterricht dann auf größeres Interesse bei den Schülern trifft, wenn er eine theoretische Auseinandersetzung mit den Problemen der Jugendlichen leistet und sich als wirksame Unterstützung der sozialen Kompetenz der Lernenden ausweist, konnte durch die Aussagen der Befragten zum Alltagsbezug von Politikunterricht gestützt werden. Es zeigte sich, daß die Schüler ein erweitertes Verständnis von der Praxisrelevanz des Unterrichts haben. So wird beispielsweise die Vermittlung von praktischen Regeln für die Lebensführung keineswegs als bedeutsam für die Lebenspraxis eingeschätzt. Als wichtig für ihre unmittelbaren Probleme im Alltag werden dagegen zum einen Informationen über die berufliche Ausbildungssituation und zum anderen Informationen über größere politische Zusammenhänge verstanden. Informationen über umfassendere Zusammenhänge werden häufig als Hilfe zur Meinungsbildung und Artikulationsfähigkeit erfahren."¹⁰

7 KLAUS WASMUND (1977) S.332f.

8 Vgl. FRITZ MARZ (1977) S.55ff. und (1978) S.102ff.

9 FRITZ MARZ (1977) S.55

10 MARTHA IBRAHIM (1976) S.151

Die in Niedersachsen durchgeführte Erhebung von KLAUS B. URBAN bestätigt die bisherigen Ergebnisse gleichermaßen für Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.¹¹ Unter den Einzelkomponenten des politischen Schülerbewußtseins sind für ihn die "Dimensionen der situativen Handlungsorientierung" quantitativ am stärksten vertreten.¹²

Die an Teilzeitberufsschulen und Gymnasien in Hessen¹³ ermittelten Daten zum politischen Lernen in der Alltagserfahrung veranlassen GERHARD SCHULZE zu einer deutlichen Kritik der Schule und damit auch des dort praktizierten Politikunterrichts: "Was dabei zu kurz kommt, ist die Reflexion von Alltagsbedürfnissen, die Übersetzung solcher Bedürfnisse in politische Wertvorstellungen und die Verbindung von politischen Wertvorstellungen und politischem Handeln."¹⁴ Und: "In einem Klima der Distanz zu den Kräften, welche die eigene Situation bestimmen, der Unverbindlichkeit politischer Teilnahme und der zwanghaften Neutralität droht die Gefahr, daß Jugendliche zwar für Politik aufgeschlossen werden, aber nicht lernen, Alltagsbedürfnisse in den politischen Prozeß einzubringen."¹⁵

Die angeführten Beiträge zeigen, daß Politikunterricht nur scheinbar etabliert ist. Seine Etablierung bezieht sich nur auf eine vordergründige Einbeziehung in den Fächerkanon. Einer echten Etablierung fehlt die Bindung zu den Schülern. Diese ergibt sich nur bei einer bestimmten Form des Politikunterrichts.

Die angeführten Beiträge beschreiben diese Form von Politikunterricht, welche auf Resonanz der Schüler stößt und sie zu politischem Handeln befähigt. Ein solcher Politikunterricht hat mit der "Handlungssituation" (KLAUS WASMUND), "Lebenssituation" (FRITZ MARZ), "Arbeits- und Ausbildungs-

11 Vgl. KLAUS B. URBAN (1976) S.56f.

12 Vgl. ebenda S.189

13 Vgl. GERHARD SCHULZE (1977) S.167

14 Ebenda S.164

15 Ebenda S.165

situation" (MARTHA IBRAHIM und ANGELA PAUL-KOHLHOFF), der eigenen "Situation" (GERHARD SCHULZE) des Schülers zu tun oder soll der "situativen Handlungsorientierung" (KLAUS B. URBAN) dienen. Irgendwie wird immer der Situationsbegriff herangezogen. Er nimmt eine Schlüsselstellung ein.

Der Frage, ob von den Theoretikern des Politikunterrichts eine Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs entworfen worden ist, wie sie zur echten Etablierung des Politikunterrichts notwendig ist, geht WALTER GAGEL nach. Dabei ist für ihn Konzeption "ein plausibler Zusammenhang von theoretischen Aussagen zum politischen Unterricht" ¹⁶ beziehungsweise - mehr praktisch formuliert - "ein Bündel von Hilfen für reflektiertes didaktisches Handeln des Lehrers".¹⁷ Und WALTER GAGEL findet innerhalb der theoretischen Diskussion der Disziplin, welche sich mit Politikunterricht befaßt, der Politikdidaktik, einen "situationsorientierten Ansatz".¹⁸ An zwei Vertretern macht er ihn fest: an ERNST-AUGUST ROLOFF¹⁹ und ROLF SCHMIEDERER.²⁰

Ob das die beiden einzigen sind, läßt WALTER GAGEL offen.²¹ Seine Abhandlung beschäftigt sich keineswegs mit allen vorliegenden didaktischen Konzeptionen. Er wählt nur die neueren aus und schließt Curriculumentwürfe von vornherein aus. Seine Analysen greifen daher nur "weit mehr als die Hälfte" ²² auf. Auch verfolgt seine Abhandlung primär keine eingehende Aufarbeitung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Sie greift noch ganz andere Konzeptionen auf. Ihr geht es ganz allgemein darum, "das Einlesen und Einarbeiten in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts zu erleichtern."²³

Entsprechend weitreichend sind die Gliederungspunkte seiner

16 WALTER GAGEL (1979) S.9

17 Ebenda

18 Ebenda S.148; Hervorhebung im Original

19 Vgl. ebenda S.148ff.

20 Vgl. ebenda S.179ff.

21 Auch später läßt er die Frage offen; vgl. WALTER GAGEL (1985)

22 Vgl. WALTER GAGEL (1979) S.15

23 Ebenda S.7

Analysen angelegt. Eine spezielle Ausrichtung darauf, was alles der Situationsbegriff bei der Konzeption von Politikunterricht leisten kann, erfolgt nicht. Eine eigene Untersuchung über die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erweist sich daher als unausweichlich.

b) Mündigkeit des Schülers als Interesse an der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

Das Interesse, aus dem heraus eine Aufarbeitung der politikdidaktischen Diskussion zur Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erfolgt, scheint in der Darlegung der persönlichen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse bereits durch. Nicht länger soll der Schüler in eine politische Ohne-mich-Haltung gezwungen werden. Vielmehr sollen seine politische Engagementbereitschaft angenommen und seine politische Kompetenz gefördert werden. Ihm soll ermöglicht werden, aus Alltagsbedürfnissen politisches Handeln zu entwickeln. Politikunterricht soll ihm die Möglichkeiten der Selbstbestimmung aufzeigen und ihm ins Bewußtsein heben.

Anliegen ist also, den Schüler als Menschen in seiner Mündigkeit auch auf politisch-sozialem Gebiet ernst zu nehmen. Das verlangt unser "Zeitalter des nicht mehr kosmologisch, sondern anthropologisch begründeten Staates, eben der modernen Demokratie, in welchem der Staat ein Abbild menschlicher Ordnung, nicht der Mensch eine Funktion kosmischer Ordnung ist,"²⁴ wie GABRIEL OTT vermerkt. Politik ist in der Demokratie nicht mehr vorgegeben, sondern dem Menschen aufgegeben. Er kann sich ihr nicht entziehen. Er beeinflußt sie, ob er sich im Sinn einer mehr formalen Demokratievorstellung nur an den Wahlen und anderen vorgesehenen Möglichkeiten bürgerlicher Mitsprache beteiligt oder

24 GABRIEL OTT (1968) S.255; Hervorhebung im Original; vgl. zur anthropologischen Grundlegung auch GABRIEL OTT (1969)

ob er im Sinn eines mehr materialen Demokratiemodells versucht, durch Beteiligung auch Demokratie fortzuentwickeln, ob er reaktiver oder aktiver Bürger ist, ob er sich selten oder regelmäßig politisch betätigt.

Weil der einzelne auf jeden Fall in der Demokratie mitwirkt, ihm aber die Art und Weise seiner Mitwirkung selbst überlassen ist, müssen ihm die vorhandenen und vorstellbaren Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet werden, soll er nicht in seiner Mündigkeit beschränkt werden. Gerade dem Schüler als Heranwachsenden können nicht alle Handlungsmöglichkeiten bekannt sein. Ihm können auch noch nicht alle Schwierigkeiten begegnet sein, die sich bei politischem Handeln auftun. Um so mehr ist verlangt, ihm durch Politikunterricht bei der Entwicklung eines eigenen mündigen politischen Handelns zu helfen.

Mündigkeit ist dabei stets im Sinn der Aufklärung verstanden als Fähigkeit zu selbstbestimmten rationalem Handeln, welches mehr ist als zweckgerichtetes Handeln. Selbstbestimmtes rationales Handeln endet auch nicht im verständigen Beachten gemeinsamer Normen, sondern schließt stets ihre kritische Reflexion, ihre Infragestellung und gegebenenfalls auch ihre Abänderung ein, soweit sie weitere Entfaltung von Mündigkeit hindern.

Zu dem aus der Idee des mündigen Bürgers erwachsenden Politikunterricht haben allerdings Lehrer, Eltern und auch Schüler ein ambivalentes Verhältnis, wie GÜNTER C. BEHRMANN feststellt: "Daß der Schulunterricht an der politischen und sozialen Wirklichkeit nicht vorbeigehen dürfe, wird allgemein gefordert, ja, wo immer soziale und politische Probleme auftreten, die in einem Zusammenhang mit Denk- und Verhaltensweisen der Jugendlichen oder der erwachsenen Bürger stehen, kann damit gerechnet werden, daß an Erziehung und Schule appelliert wird, zur Lösung dieser Probleme beizutragen oder sie gar herbeizuführen. Als - im strengen Sinne des Wortes verstanden - politischer Unterricht setzt sich der Unterricht indessen rasch dem Vorwurf aus, in ihm

werde unsachlich gearbeitet, indoktriniert, statt objektiver Kenntnisse Weltanschauung vermittelt. Ein um Sachlichkeit bemühter, d.h. auch sozialwissenschaftlich orientierter Unterricht löst dagegen ein verständliches Befremden aus."²⁵

Das Interesse an einer Aufarbeitung der Diskussion zur Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs ist daher so groß, weil sich Aussichten für eine Auflösung dieser Ambivalenz abzeichnen. Die Konzeption situativen Politikunterrichts scheint so angelegt zu sein, daß dem Unterricht weder der Vorwurf der Indoktrination gemacht wird noch der, Befremden auszulösen. Wie persönliche Erfahrungen und die angeführten wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen, sind Schüler von einem Unterricht, der sich mit ihren politischen Situationen befaßt, angetan. Und sie erheben auch nicht den Vorwurf der Indoktrination. Ganz im Gegenteil betonen sie, wie viele nützliche Informationen er ihnen vermittelt. Wenn die politische Mündigkeit des Schülers ernst genommen werden soll und dafür die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs eine Chance bietet, dann ist der diesbezüglichen Diskussion genauer nachzugehen.

- c) Zwei Fragerichtungen: nach der Begründung und nach der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

Zur Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs stellen sich eine Reihe von Fragen: Sind ROLF SCHMIEDERER und ERNST-AUGUST ROLOFF die einzigen Vertreter der Konzeption? Oder gibt es weitere Politikdidaktiker, die den Situationsbegriff heranziehen? Was ist Anlaß, für die Konzeption von Politikunterricht den Situationsbegriff aufzugreifen? Wie wird dieser inhaltlich umrissen? Stimmt der Gebrauch des Situationsbegriffs überein? Wie wird durch seine Einbeziehung Befremden der Schüler in der Begegnung

mit sozialwissenschaftlichen Ergebnissen zu vermeiden versucht? Welche Sozialwissenschaften werden für Politikunterricht konstitutiv? Wie wird der Gefahr der Indoktrination begegnet? Wonach richtet sich ein Curriculum aus? Kommt der Konzeption Konsensfähigkeit zu? Und so weiter.

Die Fragen zielen sowohl in eine historische als auch in eine systematische Beschäftigung mit der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Die erste Fragerichtung ist auf die Begründung der Konzeption aus: Warum konzipiert man Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs? Zu klären wird dabei auch sein, was an HORST STEPHANS Behauptung richtig ist, daß die Aufwertung des Situationsbegriffs mit der Übernahme der amerikanischen und englischen Curriculumtheorien eingetreten ist.²⁶ Die zweite Fragerichtung geht der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs nach: Wie konzipiert man Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs? Sie muß klären, was an situativem Politikunterricht anders ist. Und sie muß den Vorgaben nachgehen, nach denen ein solcher situativer Politikunterricht in der Schulpraxis umzusetzen ist.

Die eine Fragerichtung ersetzt nicht die andere. Es lohnt nicht, über die Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs zu reflektieren, wenn nicht klargelegt ist, worin eine solche Konzeption begründet ist. Und auch eine umfangreiche Begründung einer anderen Konzeption, als sie bisherigem Politikunterricht zugrundeliegt, hat dann keinen Sinn, wenn man nicht erfährt, wie sie in die Schulwirklichkeit umgesetzt werden kann. Die Fragerichtungen ergänzen sich somit. Beiden ist gleichermaßen nachzugehen, wenn es die Diskussion um den situativen Politikunterricht aufzuarbeiten gilt.

²⁶ Vgl. HORST STEPHAN (1982) S.86

2. Methodische Gegebenheiten und Entscheidungen

- a) Hermeneutische Rekonstruktion der Diskussion zur Begründung und Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

"Die herkömmlichen Untersuchungen zur Nachkriegsgeschichte der politischen Pädagogik sind ideengeschichtlich angelegt. Sie beschreiben und analysieren die wichtigsten didaktischen Konzeptionen, wie sie von den 'opinion leaders' entwickelt werden, ohne der Masse des Fußvolks der Pädagogen Beachtung zu schenken. Ebenso wenig würdigen sie den Zusammenhang dieser Konzeptionen mit der historischen Entwicklung der Bundesrepublik."²⁷ Mit diesen Argumenten begründet KLAUS PETER WALLRAVEN für sein Vorgehen bei der Untersuchung der politischen Pädagogik der Bundesrepublik Deutschland die Wahl der Inhaltsanalyse. Durch die quantitative Auswertung von annähernd 4000 zwischen 1948 und 1968 erschienenen Zeitschriftenpublikationen anhand von 346 Items²⁸ will er ein realistisches Bild darüber erhalten, welche Zielkonzeptionen die politische Pädagogik der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg beherrschen.²⁹

Die vorliegende Arbeit greift diese Methode nicht auf. Sie wird nämlich von den Argumenten KLAUS PETER WALLRAVENS nicht getroffen. Der Arbeit geht es nicht darum, welche

27 KLAUS PETER WALLRAVEN (1976) S.31

28 Vgl. ebenda S.67ff.

29 Vgl. ebenda S.65

Konzeption die politische Pädagogik beherrscht. Sie akzeptiert als Folgerung aus KLAUS PETER WALLRAVENS Erhebung, daß es die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs nicht ist. Diese ist eher im Verborgenen zu suchen. Dabei kann sie bei den "opinion leaders" ebenso zu Hause sein wie bei der "Masse des Fußvolks der Pädagogen". Es kommt der Arbeit gar nicht auf die Stellung der Konzeption an, sondern zunächst darauf, die Konzeption besser zu verstehen. Das heißt nichts anderes als zu erfahren, wie sie begründet wird und wie sie verwirklicht wird unabhängig davon, ob die Begründung von vielen oder nur wenigen akzeptiert und die Verwirklichung von vielen oder wenigen vorangetrieben wird.

Daß die Konzeption des situativen Politikunterrichts sich nicht als die durchgesetzt hat, welche Politische Pädagogik beherrscht, steht sicher im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Sie allein dafür verantwortlich zu machen, wäre allerdings wohl auch nicht von KLAUS PETER WALLRAVEN zu verantworten. Schließlich muß eine Konzeption erst einen gewissen Grad der Ausarbeitung besitzen, bevor man sie ernsthaft als Konkurrenz anderer Konzeptionen darstellen kann. Diese Ausarbeitung fehlt aber gerade der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Sie wird mit der vorliegenden Arbeit allenfalls begonnen.

Wenn es daher weder auf den Unterschied zwischen "opinion leaders" und der "Masse des Fußvolks der Pädagogen" ankommt noch die Wechselwirkung zwischen der historischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland und der Ausbildung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs primär von Bedeutung ist, dann ist eine ideengeschichtlich orientierte Darstellung, wie sie vor KLAUS PETER WALLRAVEN üblich war, durchaus angemessen.

Für sie spricht auch ein Negativum der quantitativen Inhaltsanalyse von KLAUS PETER WALLRAVEN. Er wertet keinesfalls alle 4000 Zeitschriftenaufsätze aus; vielmehr werden

nach dem Random-Prinzip aus den nach Jahren geordneten und durchnummerierten Aufsätzen 750 Aufsätze gezogen, von denen - da acht noch ausgeschieden werden - schließlich 742 der Analyse zugrundeliegen.³⁰ Sie sind für seine Untersuchung repräsentativ und ausreichend. Für eine Untersuchung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs reichen sie jedoch nicht aus. Es können nämlich gerade in den nichtgezogenen Aufsätzen wesentliche Beiträge für die Fortentwicklung einer situativen Konzeption enthalten sein. Im übrigen ist nirgends zu belegen, daß sich die Diskussion nur in Zeitschriftenaufsätzen niederschlägt, andere Publikationen also außer Betrachtung bleiben können. Die vielen Auflagen der Bücher von THEODOR WILHELM, HERMANN GIESECKE oder KURT GERHARD FISCHER sind jedenfalls ebenso ein Hinweis auf Verlauf und Struktur der Diskussion innerhalb der Politikdidaktik.

Hermeneutisches Vorgehen ist im Vergleich zu einer quantitativen Inhaltsanalyse unbefangener und zielgerichteter. Es orientiert sich an den Quellen. Diejenigen Beiträge werden herangezogen, welche die Diskussion um die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs voranbringen. Andere Beiträge sind uninteressant und scheiden für eine nähere Betrachtung von vornherein aus.

In die Arbeiten, welche sich mit der Konzeption situativen Politikunterrichts befassen, gilt es sich hineinzufinden. Aus den Texten soll herausgearbeitet werden, wie die verschiedenen Autoren in unterschiedlichen Problemkontexten den Begriff der Situation bestimmen und für die Konzeption von Politikunterricht verwenden. Ergebnis muß mehr als eine Worterklärung sein; auch eine Sacherklärung genügt nicht; es muß letztlich der Sinn der Begriffsverwendung für die Konzeption von Politikunterricht bestimmt werden. Dazu sind die aufgefundenen Texte gleichsam zurückzusetzen; wir müssen mit unseren Denkkategorien die Gedankengänge durch einen gestaltenden und formgebenden Vorgang

30 Vgl. KLAUS PETER WALLRAVEN (1976) S.73

erneut zum Ausdruck bringen.³¹ Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, die Diskussion um die Begründung und die Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs zu rekonstruieren.

Solche hermeneutische Rekonstruktion wird gerade von Abhandlungen zur Politikdidaktik, welche nach KLAUS PETER WALLRAVEN erscheinen, wieder geschätzt. Ihr bedienen sich alle Monographien, welche die Diskussion der Politikdidaktik insgesamt oder unter bestimmten Aspekten aufarbeiten: DIETER GROSSER (1977), PETER KÜHN (1977), JÜRGEN WILBERT (1978), WALTER GAGEL (1979) und HERBERT KÜHR (1980).

Hermeneutisches Vorgehen muß - angewandt auf die historische Fragestellung nach der Begründung situativen Politikunterrichts - die einzelnen Zeugnisse für diese Konzeption aufsuchen. Diese müssen zudem in einen Sinnzusammenhang eingeordnet werden, aus dem heraus die Begründung der Konzeption verständlich wird. Dazu ist es naheliegend, den Prozeß der Begründung zu periodisieren. Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs ist ja nicht plötzlich da. Zumindest HORST STEPHAN gibt an, daß ERNST-AUGUST ROLOFFS und ROLF SCHMIEDERERS Abhandlungen Beiträge vorangehen, die von der englischen und amerikanischen Curriculumsdiskussion beeinflußt sind. Von heuristischem Wert erweist sich für die Periodisierung die Anlehnung an drei Wendepunkte, die von Politikdidaktikern selbst ausgerufen werden.

Der erste "Wendepunkt" wird 1951 von THEODOR WILHELM mit seinem gleichnamigen Werk markiert.³² Den zweiten geben die hessischen Politikdidaktiker mit KURT GERHARD FISCHER an der Spitze an, als sie Anfang der sechziger Jahre eine didaktische Wende propagieren.³³ Die dritte, curriculare Wende wird durch SAUL B. ROBINSOHN'S Schrift von 1967 "Bildungsreform als Revision des Curriculum" und deren Rezeption für die Politikdidaktik durch WOLFGANG W.

31 Vgl. EMILIO BETTI (1962)

32 THEODOR WILHELM (1951)

33 Vgl. KURT GERHARD FISCHER (1960)

MICKEL eingeleitet.³⁴

Es wird sich zeigen, daß das Heranziehen des Situationsbegriffs für die Konzeption von Politikunterricht bei allen drei Wenden anzutreffen ist und daß die Konzeption eines situativen Politikunterrichts durch die drei Wenden entscheidende Anstöße zur Fortentwicklung erfährt. Die Begründung situativen Politikunterrichts wird von Mal zu Mal vertieft. Das wird allerdings nicht immer von den Autoren vollzogen, welche die Wende jeweils einleiten. Mitunter geschieht das erst im Fortgang der Diskussion infolge der Wende.

Hermeneutisches Vorgehen hat aber nicht nur für die historische Fragerichtung seinen Platz, sondern ebenso für die systematische Fragerichtung nach der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Es geht darum zu verstehen, was man alles als Handelnder beachten muß, um situativen Politikunterricht zu realisieren. Drei Probleme sind es, welche sich bei einer Verwirklichung stellen. Sie werden anhand der vorliegenden Aussagen der Politikdidaktiker zu klären versucht.

Das erste Problem bezieht sich auf die Identifikation von Situationen, die für die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Politikunterrichts konstitutiv ist. Zweites Problem sind die Vorgaben für unterrichtliches Handeln auf den verschiedenen Teilfeldern, welche Pädagogik und Politikwissenschaft für Politikunterricht ausmachen. Drittes und letztes Problem ist die Konsensfähigkeit der Konzeption situativen Politikunterrichts für die bundesdeutsche Staatsschule.

Bei der Aufarbeitung dieser Probleme wird sich zeigen, daß die Konzeption situativen Politikunterrichts differenziert auf aufgeworfene Fragen zu antworten vermag. Es wird aber auch deutlich werden, daß die bisherigen Diskussionsbeiträge

³⁴ Vgl. WOLFGANG W. MICKEL (1971)

und auch zulässige Folgerungen aus ihnen nicht völlig ausreichen. Echte Defizite der Konzeption stellen sich heraus.

Auf jeden Fall läßt sich aber mit Hermeneutik das Verständnis dessen, was mit Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs bezeichnet wird, vorantreiben. Was Sinn dieser Konzeption ist, wird deutlich werden. Wo die Fragestellungen nach der Begründung und Verwirklichung offenbleiben beziehungsweise sich neue Fragestellungen auftun, wird erneut zu überlegen sein, wie methodisch weiter vorzugehen ist. Für jene Fälle ist Hermeneutik wieder nur mehr eine Vorgehensweise unter anderen.

b) Begrenzung der Literaturdurchsicht auf bundesdeutsche Beiträge zum schulischen Politikunterricht

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den Politikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Dementsprechend zieht sie als Literatur nur solche Publikationen heran, welche sich mit diesem Unterricht befassen. Es wird unterstellt, daß es diejenigen sind, welche auch in der Bundesrepublik Deutschland publiziert sind. Ausgeschieden werden daher beispielsweise österreichische Veröffentlichungen wie beispielsweise die von NORBERT SCHAUSBERGER (1970,1979).

Politikunterricht wird als Veranstaltung der Schule verstanden. Er bezieht sich auf entsprechende Bemühungen von der Vorschule über die Grundschule bis in die verschiedenen Arten der Sekundarschulen. Ausgenommen werden diejenigen politisch-pädagogischen Bemühungen, welche außerhalb der Schule stattfinden wie Außerschulische Jugendbildung oder Erwachsenenbildung. In diesem Sinn wird auf die Sichtung entsprechender Literatur verzichtet, was beispielsweise ULF LUERS (1971) und OSKAR NEGTE (1968) betrifft.

Die damit verbliebenen politikdidaktischen Veröffentlichungen sind immer noch von sehr großer Zahl. Das Heranziehen von Bibliographien enttäuscht, weil der Situationsbegriff nicht zu den gängigen Stichworten zählt. Das einzelae

Nachlesen der Summaries ist nicht nur aufwendig, sondern bietet ebensowenig die Garantie, daß der Gebrauch des Situationsbegriffs besonders vermerkt ist. Zu sehr dominieren in der Diskussion andere Begriffe. Als letzte Möglichkeit bietet sich daher an, zunächst einmal die verbreitetsten Beiträge zur politikdidaktischen Diskussion durchzugehen, wie sie die in Buchform veröffentlichten Monographien sind. Zum zweiten wurden noch Anthologien zu Rate gezogen. Zeitschriftenaufsätze werden dann nur aufgegriffen, wenn im Zusammenhang mit einem Buchbeitrag zur Konzeption von Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs ausdrücklich auf sie verwiesen wird. Daraus ergibt sich insgesamt eine so reichhaltige Zahl an Quellen, daß eine letzte Beschränkung notwendig ist.

Sofern von einem Autor eine Monographie in Buchform vorliegt, wird diese zunächst zu Rate gezogen. Bei mehreren Buchpublikationen ist das in der Regel diejenige, welche am letzten und umfassendsten einen Einblick in die Gedankenwelt des Autors bietet. Nur dann, wenn der Autor offenkundig selbst seine Auffassung abändert und sich dieser Wandel zentral auf die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs bezieht, werden mehrere Beiträge herangezogen. So sind bei THEODOR WILHELM auch die nachfolgenden Auflagen von "Wendepunkt der politischen Erziehung" sowie dazu erschienene Aufsätze durchzusehen. Bei HERMANN GIESECKE ist die Neuauflage mit der Erstauflage zu vergleichen.

Nach dieser Durchsicht können noch eine Reihe von Autoren ausgeschieden werden. Das betrifft einmal solche, deren auf die Konzeption von Politikunterricht bezogenen Beiträge zu dürftig waren, als daß man von einem begründeten Aussagenzusammenhang sprechen kann. Vornehmlich aus Unterrichtsbeispielen bestehende Werke wie die von HANS HEINRICH (1962) oder WILLI BÜNGER (1959) fallen darunter. Ausgegrenzt werden aber auch Autoren wie GERDA VON STAEHR (1973), BERNHARD CLAUBEN (1981a, 1981b) oder KLAUS ROTHE (1981), welche

fundiert zur Diskussion - aber nicht zur Diskussion der Konzeption situativen Politikunterrichts - beitragen. Eine letzte Begrenzung resultiert aus der zeitlichen Entstehung der Arbeit. Publikationen des Jahres 1983 können nur noch teilweise einbezogen werden.

In einer Richtung erfährt die Literaturwahl auch eine Ausweitung gegenüber dem Üblichen. Aufgenommen werden Buchveröffentlichungen, welche sich mit Richtlinienentwürfen Hessens und Nordrhein-Westfalens befassen. Sowohl in den theoretischen Aussagen zu den hessischen "Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre" als auch in denen zu den nordrhein-westfälischen "Richtlinien für den Politischen Unterricht" wird der Situationsbegriff bemüht.

c) Vorverständnis

An die Quellen geht die vorliegende Arbeit nicht unbefangen heran. Die ihr vorangehenden Erfahrungen, das sie leitende Erkenntnisinteresse und die Fragestellung bringen ein bestimmtes Vorverständnis mit, das die Interpretation bestimmt.

Dieses Vorverständnis besteht zunächst einmal in der Annahme, daß die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs eigenständig ist. Sie unterscheidet sich hinreichend von anderen Konzeptionen. Eine Reihe von theoretischen Aussagen formulieren sie.

Solche Aussagen zeichnen sich durch ihren praktischen Wert für Politikunterricht aus. Sie greifen die Probleme der unterrichtlich Handelnden in der Absicht auf, den Sinn von Politikunterricht, die Heranbildung mündiger Bürger, zu fördern.

Die Konzeption situativen Politikunterrichts ist dabei offenkundig auf dem Weg, die Kluft zwischen Politischer Bildung einerseits und politischem Handeln andererseits, wie sie anderen Konzeptionen Problem bleibt, zu überbrücken. Politikunterricht, mittels des Situationsbegriffs

konzipiert, verliert die Distanz zur Wirklichkeit politischen Lebens. Schüler werden angehalten, ihr politisches Handeln zu entwickeln, ohne den Unterricht als Indoktrination oder befremdliche Begegnung mit sozialwissenschaftlichen Ergebnissen empfinden zu müssen. Politikunterricht etabliert sich damit endlich. Er erscheint als Hilfestellung für die Bewältigung persönlicher politischer Situationen der Schüler.

Der Situationsbegriff als Mittel der Beschreibung der politischen Wirklichkeit der Schüler besitzt eine Schlüsselstellung. Er führt die einzelnen Aussagen der Konzeption zueinander. Mit ihm werden politisches Handeln und Politische Bildung miteinander verbunden. Er gibt damit der Konzeption den Sinn und den Namen.

Erster Teil: Begründung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

I. Situationen als besonders motivierende Lernanlässe

1. Einführung des Situationsbegriffs durch THEODOR WILHELM (FRIEDRICH OETINGER)

Für die Konzeption von Politikunterricht greift als erster bundesdeutscher Politikdidaktiker¹ THEODOR WILHELM (unter dem Pseudonym FRIEDRICH OETINGER) den Situationsbegriff auf. Im dritten und letzten Kapitel seines 1951 erschienenen Werks "Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe" beschreibt er, wie man die geforderte Erziehung zur Kooperation verwirklichen können: "Es kommt nun aber wirklich auch auf den Stoff selbst an, das Was, die Auswahl. Wichtiger als alle Systematik (Person - Familie - Volk, Gemeinde - Staat - Welt) ist die Auswahl derjenigen Situationen des öffentlichen Lebens, wo Menschen mit anderen auszukommen haben. Sie müssen den Angelpunkt unserer Betrachtungen bilden."²

Damit ist der Situationsbegriff im Rahmen einer Konzeption von Politikunterricht erstmals verwendet. THEODOR WILHELM expliziert ihn als neuen Begriff. Er tut das im Zusammenhang mit der Beschreibung des Stoffes einer Erziehung zur Kooperation, die er in Frageform vornimmt:

1 Die Arbeit setzt bewußt bei einem Politikdidaktiker an, obwohl andere Erziehungswissenschaftler wie PETER PETERSEN, ELSE PETERSEN, ELSA KÖHLER und FRIEDRICH WINNEFELD früher und viele andere wie KLAUS MOLLENHAUER, SAUL B. ROBINSOHN, HANS SCHÖNEBERG, GERHARD VELTHAUS, HEINRICH DÖPP-VORWALD, JOSEF DOLCH, JOSEF DERBOLAV oder MANFRED BÖNSCH später den Begriff aufnehmen. Da bei ihnen ein so "mehrdeutiger und uneinheitlicher Gebrauch des Situationsbegriffs" (KARL-HEINZ ARNOLD (1981) S.14) vorliegt, können sie keine Orientierung für das Verständnis der Konzeption situativen Politikunterrichts bieten. Die Aufarbeitung der Diskussion in der Politikdidaktik, in welcher der Situationsbegriff eine bedeutende Rolle gewinnt, könnte schon eher Erkenntnis-hilfe für dessen Gebrauch in der gesamten Erziehungswissenschaft werden.

2 THEODOR WILHELM (1951) S.176; Hervorhebung im Original

"Wo sind die Konfliktslagen unter Menschen, die zusammen zu leben und zu arbeiten haben? Auf was für Qualitäten kommt es bei der Überwindung dieser Konflikte an? Was nützt mir dabei der formaljuristische Standpunkt? Welche möglichen Schäden gilt es zu vermeiden? Was muß man wissen, um die Entstehung künftiger ähnlicher Konflikte zu verhindern? Was können wir selbst tun, was müssen wir von den anderen erwarten? Wo liegen die Grenzen gegenseitiger Rücksichtnahme?"³

Man kann daraus entnehmen, daß Situationen Konfliktslagen unter Menschen bezeichnen, die zusammen zu leben und zu arbeiten haben. THEODOR WILHELM geht davon aus, daß solche Konfliktslagen überwunden werden müssen und daß der Politikunterricht systematischer Ort des Erlernens solcher Situationsbewältigung ist.

Das bestätigen auch die Beispiele, welche THEODOR WILHELM anführt. Er trägt sie systematisch geordnet vor, ohne die Ordnung als Lehrplan verstanden wissen zu wollen.⁴ Es sind Konfliktslagen, für die er an dieser Stelle den Terminus "Fruchtbare Einstiege" benutzt. Seine Aufzählung liest sich im Auszug so:

"Der HÄUSLICHE FRIEDE

Sachgebiet:

Verkehrston und Rechtsverhältnisse in der Familie.

Ziel:

Jedes einzelne Familienmitglied ist für den Frieden im Haus mitverantwortlich.

Fruchtbare Einstiege:

'Mutter, heute gehst du mal ins Kino und wir machen den Abwasch!' Ist Geschirrtrocknen für einen Jungen ehrenrührig?

Warum haben wir Gäste?

Worin besteht Gemütlichkeit?

³ Ebenda

⁴ Vgl. ebenda

Soll man eigene Fehler zugeben?

'Mein Vater straft immer gleich, ohne mich vorher anzuhören.'

Geht es mich etwas an, was der Untermieter auf seinem Zimmer tut, solange es mich nicht stört?

Mutter näht alles selbst für die Familie: warum verdient sie damit eigentlich nichts?

Hat der Sohn oder die Tochter Anspruch auf Taschengeld?...⁵

THEODOR WILHELM hebt sich mit dem Situationsbegriff als neuem Fachbegriff von anderen Politikdidaktikern ab, die zur gleichen Zeit publizieren: FERDINAND KOPP und ANTON WITTMANN.

ANTON WITTMANN schreibt in dem von ihm herausgegebenen Band "Sozialkunde" zwar von "Situationen".⁶ Er tut dies aber nicht im Zusammenhang mit der Beschreibung von Unterricht. Wenn in seiner "Sozialkunde" der Unterricht dargestellt wird, dann fällt der Begriff "Themen". Das gilt für Sozialkunde als Prinzip im 1. - 4. Schuljahr ebenso wie für die Darstellung der Sozialkunde auf der Oberstufe.

Was mit "Themen" bezeichnet wird, machen die Beispiele deutlich. Sie lauten auszugsweise:

"Sozialkundliche Themen für die 3. Klasse

September: Die verschiedenen Häuser (Schulhaus, Miethaus, Einfamilienhaus, Siedlungshäuschen, Villa, Bauernhaus, Fabrik, Amtsgebäude, Schloß, Palast, Wolkenkratzer) - Warum die Leute so wohnen? (Zweckmäßigkeit) - Wohnungsnot - Wohnungsamt - Wiederaufbau (Baggerführer, Bauhandwerker) - Verhalten der Hausbewohner zueinander...⁷

Themen für das 8. Schuljahr sind unter anderen:

"Unser Dorf", "Unsere Stadt", "Der Landrat", "Unser Landkreis", "Unsere Kreisstadt", "Die Familie", "Vom guten Benehmen".⁸

5 Ebenda S.176f.; Hervorhebungen im Original

6 Vgl. ANTON WITTMANN (1950b) S.48: "Es ist Aufgabe der Soziologie, die Situationen (Hervorhebung B.P.), die Struktur, die Relationen der sozialen Gebilde und die Prozesse innerhalb der Gesellschaft zu untersuchen und zu klären."

7 HANNA FEULNER (1950) S.90

8 OSKAR BÜTTNER (1950) S.140ff.

"Themen" beschreiben Unterrichtsgegenstände. Schüler müssen sich mit ihnen beschäftigen. Sie müssen sich mit ihnen sogar dann beschäftigen, wenn sie das Thema gar nicht aktuell berührt. Für den September wird festgelegt, daß die Hausformen durchzunehmen sind, unabhängig davon, ob für die Schüler in diesem Monat gerade Hausformen ein Problem sind. Sie müssen sich mit Palästen und Wolkenkratzern befassen, ohne daß möglicherweise auch nur einer in solchen wohnen will oder wohnen wird. Eine Konfliktslage wird allenfalls mit "Wohnungsnot" angedeutet. Statt von "Themen" von "Situationen" zu schreiben, würde THEODOR WILHELMS Situationsbegriff widersprechen. Er beinhaltet eine persönliche Betroffenheit und Beteiligung durch einen Zusammenhang, die sich schon im sprachlichen Ausdruck seiner Beispiele zeigt ("Geht es mich etwas an, was der Untermieter auf seinem Zimmer tut, solange es mich nicht stört?").⁹ ANTON WITTMANN kommt es auf die Herausstellung persönlicher Betroffenheit und Beteiligung offenkundig nicht an.

Auch FERDINAND KOPP ist dieser Gedanke zunächst fremd. In seinen 1949 und 1950 veröffentlichten Abhandlungen findet sich der Situationsbegriff noch nicht.¹⁰ In seiner "Didaktik der Sozialkunde" von 1962 unterscheidet er dann. Einerseits schreibt er von "Themen": "Themen aus mitmenschlicher Sicht sind z.B.

Die Schule: Die Kinder in unserer Klasse. Die Kinder in der ganzen Schule. Ordnung im Schulhaus. Wollen wir nicht ein wenig netter zueinander sein? Wer zahlt die Tische? Es gibt noch andere Schulen.

Die Familie: Wer gehört zur Familie? In einem Waisenhaus. Eine gesunde und gemütliche Wohnung. Zerstörte und neue Wohnungen. Familienleben in anderen Ländern."¹¹

9 Damit ist keineswegs gesagt, daß keine einzige Formulierung für Unterrichtsthemen bei ANTON WITTMANN'S Mitarbeitern die Bezeichnung "Situation" verdienen würde.

10 Vgl. FERDINAND KOPP (1949) und (1950)

11 FERDINAND KOPP (1962) S.127; Hervorhebungen im Original

Andererseits gebraucht er den Situationsbegriff, wobei er auf THEODOR WILHELM als Quelle verweist.¹² Ihm geht es um die "Nutzung der natürlich sich ergebenden Situationen"¹³ für Sozialkunde.

Er erklärt: "Das Leben in einer Klasse, im Unterricht wie außerhalb des Unterrichts stellt ununterbrochen vor immer neue Aufgaben im guten Zusammenleben. ...Es ist unsere Kunst und Aufgabe, die Augen offenzuhalten für den fruchtbaren Augenblick, für die werterfüllte und wert-offene Situation, die sich ohne jede Planung, also ganz von selbst ergibt, z.B. vor dem Unterricht, bei der Durchsicht von Aufgaben, im Gespräch der Klasse, bei einer spannenden oder langweiligen Unterrichtsarbeit, beim Kinderspiel, beim Wandern, in der Arbeitsgruppe, bei Konflikten und Schwierigkeiten u.a.m. Es kommt hier alles darauf an, daß der Lehrer den ergiebigen Moment ergreift und auch dem Kind sichtbar macht. Ein Blick, ein Wink, ein Wort können genügen, um den Wertgehalt einer erzieherischen Situation aufzugreifen. Die einzelnen Situationen dürfen nicht in dumpfer Passivität ertragen werden, sondern an ihnen muß ein verständiges, gut aufeinander abgestimmtes, friedvolles und werthaltiges Sozialverhältnis im Augenblick jeweils gefördert werden."¹⁴

FERDINAND KOPP nimmt den Situationsbegriff auf, um ein aktuelles Beteiligtsein und Betroffensein der Schüler auszudrücken. Sie müssen sich gerade in der Situation befinden, damit Lernen ansetzen kann. Der Themenbegriff drückt ihm das offenkundig zu wenig aus. Dabei ist manches, was FERDINAND KOPP noch als Thema ausweist, auch schon als Situation zu bezeichnen ("Wollen wir nicht ein wenig netter zueinander sein?").

Auf jeden Fall praktiziert er einen differenzierten Begriffsgebrauch, den er von THEODOR WILHELM herleitet.

¹² Vgl. ebenda S.34

¹³ Ebenda S.196

¹⁴ Ebenda; Hervorhebungen B.P.

Ob diese Herleitung richtig ist, ob THEODOR WILHELM den Situationsbegriff absichtlich einführt, um die Konzeption des Politikunterrichts mit neuen fachlichen Überlegungen zu bereichern, muß eine Betrachtung des Hintergrunds der Begriffswahl zeigen. Eine solche Betrachtung muß auch deutlich werden lassen, welche Überlegungen im einzelnen es sind.

2. JOHN DEWEYS Pragmatismus als Hintergrund der Begriffswahl

Ein erster Hinweis auf die Herkunft des Situationsbegriffs bei THEODOR WILHELM findet sich in dessen Vorwort zu "Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe". Dort hebt THEODOR WILHELM die Grundgedanken JOHN DEWEYS hervor, wie sie ihm durch EDUARD BAUMGARTEN vermittelt wurden. Über die Philosophie des Pragmatismus schreibt THEODOR WILHELM: "Von WILLIAM JAMES bis JOHN DEWEY - bei DEWEY mit äußerster Konsequenz und in ausgesprochener Ablehnung der idealistischen Metaphysik Europas - zieht sich durch das amerikanische Philosophieren das Bedürfnis, Ich und Welt nicht auseinanderzureißen."¹⁶ Und unter Zuhilfenahme eines Zitats von EDUARD BAUMGARTEN fährt er fort: "'Die Abscheidung des Individuums gegen die Gesellschaft; der inneren Gesinnung, der Absicht, der Motive gegen die Äußerlichkeit des öffentlichen Handelns und seiner faktischen Folgen; des Innern überhaupt gegen das Äußere; des absoluten eigenen Rechtsgefühls gegen den vorgeblich zufälligen und deswegen unverbindlichen Gang der Dinge und Kräfte; des Zweckes und Zieles gegen die 'bloßen Mittel'; des kategorischen Willens gegen das 'Unten' der vorhandenen Gewohnheiten, Neigungen, Interessen' - gegenüber der Bodenlosigkeit dieser Scheidungen und Vorstellungen

91

¹⁵ Vgl. THEODOR WILHELM (1951), S.3 des Vorworts

¹⁶ Ebenda, S.121

gewinnt die amerikanische Philosophie den Boden für eine 'echte Durchsichtigkeit und intelligente Loyalität im Verhalten und Zusammenspiel des Menschen mit der ihn umgebenden dinglichen Natur und sozialen Welt.'"17

Man muß nun wissen, daß JOHN DEWEY diese Grundgegebenheit des Zusammenspiels des Menschen mit der ihn umgebenden dinglichen Natur und sozialen Welt mit dem Begriff "situation" faßt, den er in dem erkenntnistheoretischen Werk "Logic, the theory of inquiry" 1938 einführt:¹⁸"Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole."¹⁹ Oder später: "For we never experience nor form judgements about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. The latter is what is called a 'situation'. "²⁰

Wie jedes menschliche Tun wird von JOHN DEWEY auch Erkennen an die Situation gebunden. Beim Erkennen geht es ihm zufolge um die Untersuchung, Aufklärung und Lösung solcher Situationen, die unklar ("indeterminate") sind, die Überraschungs-, Problem- oder Krisencharakter aufweisen. Erkennen beginnt, wenn statt direkter impulsiver und emotionaler Reaktion auf eine Unklarheit ein Verfahren indirekter Situationsbeantwortung über den Umweg rationaler Analyse einsetzt.²¹ Diese widmet sich dem Zusammenhang, in dem man sich befindet, an dem man beteiligt und von dem man betroffen ist. Dessen Ganzheit - die Ganzheit der Situation - ist mit dem Beginn der Krise zerfallen. "Deren ebenso bedrohliche wie vage Totalität wird nun methodisch in Elemente zerlegt, die dadurch aus ihrer unmittelbaren und qualitativen Gegebenheit herausgenommen und zu Zeichen werden - etwa die heraufziehende Wolke für bevorstehenden Regen - , die aufgrund

17 Ebenda

18 Vgl. KARL-HEINZ ARNOLD (1981) S.62f.

19 JOHN DEWEY (1938) S.104f.; Hervorhebungen B.P.

20 JOHN DEWEY (1939) S.891; Hervorhebung B.P.

21 Vgl. FRITZ BOHNSACK (1976) S.47

ihrer auf Bedeutungen ('meanings') hinweisenden Funktion zur intelligenten Lösung der Situation beizutragen vermögen. Dabei werden frühere Erfahrungen individueller und gesellschaftlicher Art bis hin zu ihren institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften als Hilfsmittel der Deutung und Prognose möglicher alternativer Handlungswege herangezogen - alles im Blick auf, d.h. mit dem Ziel der Überwindung der Problemsituation..."²² Das Objekt des Erkennens ist also dem Untersuchungsprozeß nicht vorgegeben. Erkennen bedeutet daher rationale Veränderung spontaner Einstellungen. Die abschließende Entscheidung hat praktisches Handeln zur Folge.²³

JOHN DEWEY scheidet Erkennen nicht von Lernen. Erkennen und Lernen stehen für ihn in einem unmittelbaren Zusammenhang. Die Erkenntnisstrukturen der alltäglichen, sittlichen oder wissenschaftlichen Situationsbeantwortung des Erwachsenen und der Problemlösung des Kindes im schulischen Projekt sind für JOHN DEWEY prinzipiell identisch, nur relativ - etwa nach Inhalt und Komplexität - unterschieden.²⁴ Bei ihm ist alles Forschen und Lernen motiviert durch die Verhaftung in Situationen. Leben ist ständige Situationsbewältigung. Die Lebenspraxis motiviert das theoretische Lernen.

So wirkt der Pragmatismus anregend auf das didaktische Denken, weil er eine Lösung für die Schwierigkeiten der Motivation weiß.²⁵ Dies dürfte der konkrete Grund sein, warum THEODOR WILHELM den Situationsbegriff JOHN DEWEYS für seine Politikdidaktik heranzieht. Als "ein Zentralbegriff allen pragmatischen Philosophierens"²⁶ ist er ihm jedenfalls geläufig, wie aus einer späteren Publikation zu entnehmen ist. Eine Situation, welche

22 FRITZ BOHNSACK (1976), S.47

23 Vgl. ebenda

24 Vgl. ebenda S.46f.

25 Vgl. GÜNTHER BUCK (1967) S.72

26 THEODOR WILHELM (1973) S.41

motiviert, ist zweifellos ein "fruchtbarer Einstieg". Situation bezeichnet demnach für THEODOR WILHELM eine besonders geeignete Form des Einstiegs.

Für seine Erziehung zur Kooperation kommt ihm zudem Motivation durch eine Situation sehr gelegen. Da eine Situation Fragen auslöst, Zweifel hervorruft, Unklarheiten schafft, liegt es für den einzelnen nahe, zur Klärung andere heranzuziehen, zu kooperieren, sofern nicht schon andere an der Situation direkt beteiligt und somit notwendigerweise bereits kooperativ einzubeziehen sind.

THEODOR WILHELM bahnt über die Lösung der Motivationsfrage der von ihm angestrebten Re_eform bisheriger politischer Erziehung den Weg. Sie soll nach seiner Auffassung künftig von einem Begriff des Politischen getragen sein, der die menschliche Kooperation statt die staatliche Macht in den Vordergrund stellt. Eine genossenschaftlich bestimmte menschliche Haltung soll das vom Staat her strukturierte politische Denken ersetzen.²⁷ "Es gilt nicht den Staat abzuwerten, sondern das Politische durch das Menschliche aufzuwerten."²⁸

THEODOR WILHELM folgt der "Lehre der Vergangenheit".²⁹ Nach ihr sind die beiden Systeme politischer Erziehung, in denen er selbst noch groß geworden ist: das staatsbürgerliche und das nationalpolitische nicht in der Lage, einen Beitrag zu einer neuen politischen Ordnung zu leisten. Beide sind nämlich durch die Fixierung auf den Staat gekennzeichnet. Es geht ihnen um das Verständnis der geltenden Herrschaftsverhältnisse, um die Abgrenzung der individuellen Rechte und Pflichten gegen öffentliche Ansprüche, um die Rechtfertigung der Gewaltanwendung und um die private Integrität, kurz: um die Stellung des Individuums im Staat und um die Gültigkeit des staatlichen

27 Vgl. THEODOR WILHELM (1951) S.95

28 Ebenda, S.95

29 Ebenda, S.88

Machtbereichs. Mit Krieg und Zusammenbruch wurde auch der Bankrott der so beschriebenen Erziehung zum "Staats"-Bürger deutlich. Nur die menschlichen beziehungsweise zwischenmenschlichen Tugenden hatten sich als haltbar erwiesen. Alles andere - der staatliche Schutz, die bürgerlichen Rechte, die Versprechungen der Parteien, der persönliche Besitz - ist untergegangen. Wenn daher die politische Erziehung der heranwachsenden Generation einen haltbaren Grund geben soll, dann darf dieser Grund weder Herrschaft noch Dienst oder Treue, weder Befehl noch Gehorsam oder Pflicht heißen, sondern muß in der Bejahung der menschlichen Solidarität und in alltäglichen menschlichen Gewohnheiten bestehen. Bestätigt sieht THEODOR WILHELM das dadurch, daß beide Erziehungssysteme darauf hinausliefen, Gemeinschaft aufzulösen, statt Gemeinschaft zu festigen. Zum Mitbürger wird der Mensch in der staatsbürgerlichen Erziehung nur durch "private" Interessen geführt: durch wirtschaftliche, berufliche, geschäftliche Überlegungen, die außerhalb des Politischen liegen. In der nationalpolitischen Erziehungslehre richtete sich ein Zielbegriff wie "Volk" nicht an menschliche Gemeinschaft, sondern erhöhte Staatsmacht. Im nationalsozialistischen Deutschland wurden Menschen nicht echt zusammengeführt, sondern eingeschüchtert; sie bespitzelten und mißtrauten einander.³⁰

THEODOR WILHELM will eine Wende des Politikunterrichts weg von falscher Erhöhung der Staatsmacht hin zu mitbürgerlicher Kooperation. Situationen bezeichnen die Lernanlässe für solchen Politikunterricht.

So sehr der Autor offensichtlich den neuen Terminus "Situation" braucht, um sich treffend auszudrücken, so wenig pflegt er ihn. In der dritten Auflage von "Partnerschaft" setzt er wieder neben "Situationen"³¹ den ungenaueren Begriff "Einstiegsmöglichkeiten"³², obwohl er gleichzeitig

30 Vgl. ebenda S.88ff.

31 THEODOR WILHELM (1956a) S.181

32 Ebenda, S.191

im Zusammenhang mit der Darlegung der Philosophie des Pragmatismus ausgiebig den Situationsbegriff benutzt.³³ Seine Aufsätze machen noch deutlicher, daß er sich offenbar bemüht, sein Konzept vorrangig in gängigen pädagogischen Termini zu vermitteln. Er schreibt von "Gelegenheitsunterricht"³⁴, erwähnt "Tagesfragen ... als Einstieg"³⁵ und gebraucht den Situationsbegriff nur noch bei der Schilderung eines anschaulichen Beispiels.³⁶

33 Vgl. ebenda, S. 114, 118, 123, 134

34 THEODOR WILHELM (1956b) S.23

35 THEODOR WILHELM (1957), S.52

36 Vgl. THEODOR WILHELM (1961), S.40

3. Gründe anderer Autoren für den Ausgang von Situationen

a) Nutzung des motivationalen Gehalts für die Sozialkunde

Die Aufnahme des Situationsbegriffs für die Konzeption von Politikunterricht durch THEODOR WILHELM wäre angesichts dessen arbiträrer Begriffsverwendung nicht besonderer Aufmerksamkeit wert, hätten nicht andere Autoren darauf zurückgegriffen. Wie bereits dargelegt verwendet FERDINAND KOPP den von THEODOR WILHELM entliehenen Situationsbegriff - allerdings zurückhaltend. Ganz verzichten will FERDINAND KOPP auf ihn nicht. Sein motivationaler Gehalt reizt den Autor der "Erziehung zum Mitmenschen", obwohl er mit Mitmenschlichkeit eine andere Zielstellung als THEODOR WILHELM mit Partnerschaft verfolgt.

Erziehung zum Mitmenschen, auch Sozialkunde genannt, will mithelfen, die Sozialanlage des Menschen durch soziale Tatschulung auszubilden. Sie will den Blick für die jeweilige Eigenart der mitmenschlichen Beziehungen schärfen und den einzelnen befähigen, zur rechten Zeit dem liebenden Vertrauen oder dem verständigen Vertragen oder dem planvollen Zusammenhelfen den Vorzug zu geben. Sie will das soziale Tun an eine soziale Ethik binden und das Kind in die bestehenden Sozialgebilde einführen. Dieses soll dabei zu verständnisvoller Aktivität kommen, zu gewissenhafter Menschlichkeit, die mehr ist als vordergründige Partnerschaft.³⁷

b) Erwartung eines Motivationszuwachses
für die Gewissensbildung

Die Bindung an ewige sittliche Normen des Gewissens will auch HEINRICH SCHNEIDER: "Eine verantwortliche Bewältigung jener Sachverhältnisse und Sinngehalte, die in der 'Sozialkunde' eine Rolle spielen, beruht nicht nur auf dem Kennen (als dem Ergebnis des Mühens um 'Kunde'), sondern in der Aktivierung des Gewissens."³⁸ Und an anderer Stelle formuliert er noch deutlicher: "Bildung des politischen Gewissens ist zugleich Bildung des persönlichen Gewissens. Dies aber ist auch der Politischen Bildung höchste Aufgabe und ihr innerster Kern."³⁹ Obgleich er sich damit deutlich von THEODOR WILHELMS Partnerschaftserziehung abhebt,⁴⁰ kommt er aus Gründen der Motivation zum Begriff "Handlungssituationen", worunter er fruchtbare Fragestellungen versteht, die immer aus dem staatlichen Leben selbst entnommen werden. Allerdings gibt er nicht THEODOR WILHELM als Quelle an.⁴¹

KONRAD SCHÖN, für den gleichfalls Politische Bildung Gewissensbildung ist,⁴² bleibt bei unterrichtspraktischen Äußerungen distanziert und spricht als Beispiel lediglich die Herausforderung durch Staatsfeiertage an.⁴³ Dafür wird PAUL BRUNNHUBER, der an die von KONRAD SCHÖN als richtungsweisend für die Gewissensbildung bezeichneten Kardinaltugenden der Antike in ihrer Ausformung durch die christliche Sittenlehre⁴⁴ anschließt, unterrichtspraktischer und greift dabei erneut den Situationsbegriff auf.

37 FERDINAND KOPP (1949) S.25

38 HEINRICH SCHNEIDER (1961a) S.30

39 HEINRICH SCHNEIDER (1961b) S.14

40 Vgl. dazu auch seine Aussage: "...die unpolitische Gesellschaft als reines Kooperationsgefüge ist eine ideologische Fiktion." (1961a) S.59

41 Vgl. ebenda S. 45

42 Vgl. KONRAD SCHÖN (1964) S.45

43 Vgl. KONRAD SCHÖN (1967) S.11ff.

44 Vgl. KONRAD SCHÖN (1964) S.19

Mit Bezug auf FERDINAND KOPP schreibt er zur Unterrichtsmethodik: "'Die 'Werdensnähe', die 'Ursprungssituation' einer kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen Erscheinung wird aufgespürt.'" Wir stellten uns vom moralpädagogischen Standpunkt her die Ziele, zu klugen und gerechten Urteilen oder gar Entschlüssen hinzuführen. Von daher ist der Ausgang von solchen Ursprungssituationen unerlässlich. Wir analysieren beispielsweise nicht die vorgegebene Hausordnung eines Wohnblocks, sondern stellen den Schüler vor die Situation eines Jungen, der im 4. Stock wohnt und einen Plattenspieler geschenkt bekam, um die Regeln für ein gerechtes Zusammenleben im Mietwohnhaus zu finden."⁴⁵ Er betont ausdrücklich den "Motivationszuwachs"⁴⁶, welcher von einer Situation ausgeht.

c) Auslösen von Impulsen für die Gemeinschaftskunde

GERHART BINDER, GÜNTHER FREDE, KARL KOLLNIG und FELIX MESSERSCHMID wollen eine Erziehung zu einer Daseinsform, in der der einzelne seinem Gewissen und seiner Einsicht entsprechend leben darf, wo er Rücksicht auf den Nächsten nehmen muß und sich den gesellschaftlichen Mächten einzuordnen hat. Diese Erziehung darf nach ihrer Meinung nicht nur den Intellekt des Jugendlichen ansprechen, sondern muß auch Gefühl und Willen aktivieren.⁴⁷ Die Verpflichtung der Schule besteht darin, daß der junge Mensch lernt, die Lebensordnungen, in denen er aufwächst, bewußt zu erfahren und zu durchdenken, um so die Grundlagen unseres öffentlichen Lebens zu verstehen und die politischen Aufgaben der Gegenwart zu erfassen.⁴⁸ Daher legen sie für die

45 PAUL BRUNNHUBER (1970) S.136; Hervorhebungen im Original

46 Vgl. ebenda, S.138

47 Vgl. GERHART BINDER (1953) S.22f.

48 Vgl. ebenda, S.45f.

methodischen Grundsätze fest: "Der Unterricht in Gemeinschaftskunde verträgt keine trockene Belehrung im Stile der Staatsbürgerkunde der Weimarer Zeit, sondern verlangt einen anregenden, erlebnismäßig eindrücklichen Unterrichtsverlauf. Jede Stunde sollte ein Impuls sein, der den jungen Menschen in seinem Innersten trifft und beeinflusst."⁴⁹ Um das in die Tat umzusetzen, schlagen sie vor: "Es ist wichtig, immer von der Erfahrungswelt des Jugendlichen auszugehen, d.h. mit jenen Problemen zu beginnen, die auch den Schüler bereits beschäftigen. Besonders lebendig werden gemeinschaftskundliche Betrachtungen sein, die sich nicht nur an einen im voraus geplanten Unterrichtsgang, einen wohl vorbereiteten Stoffplan halten, sondern die an zufällige Erlebnisse der Schüler, an wichtige aktuelle Ereignisse anknüpfen und so den fruchtbaren Augenblick erfassen."⁵⁰ Programmatisch legen sie fest: "Wo immer möglich, werden wir vom konkreten Geschehen, dem Einzelfall, ausgehen und wirkliche Lebenssituationen und Probleme schildern, um von da aus das Allgemeine und Grundsätzliche zu erarbeiten."⁵¹

Daß sie das auch einlösen, belegt beispielhaft der Unterrichtsentwurf "F_reiheit und Bindung": "Ausgangspunkt ist nicht der Begriff der Freiheit, sondern die konkrete Situation, in der Menschen in F_reiheit ihre Würde bewahren und beweisen. Viele von uns haben in solchen Situationen gestanden, waren Insassen von Gefangenen- und Zwangslagern. Wir alle lebten unter dem System der nationalsozialistischen Diktatur. Auch mancher Schüler hat erfahren, welcher Gewissenskonflikt entsteht, wenn der Mensch unter Zwang und Druck zum Lügner wird und sich dann vor sich selbst schämt. Mancher aus der Sowjetzone geflüchtete Schüler wird

49 Ebenda S.51f.; Hervorhebungen im Original

50 Ebenda S.52; Hervorhebungen im Original

51 Ebenda; Hervorhebungen im Original

davon beredtes Zeugnis ablegen können. Von solchen und ähnlichen Erlebnissen und Erfahrungen sollte der Lehrer ausgehen. Sie sprechen den jungen Menschen unmittelbar an und berühren den Kern seines Wesens."⁵²

GERHART BINDER et al. rücken den Situationsbegriff an zentrale Stelle. Mit ein Grund dafür ist, daß ihr Beitrag sehr unterrichtspraktisch angelegt ist. Die Veröffentlichung ist zugleich Lehrerband zu einem Unterrichtswerk für Gemeinschaftskunde an höheren Schulen.⁵³ Das weist darauf hin, daß die Aufnahme von Situationen als Motivationsgrundlage für Politikunterricht nicht etwa auf den Bereich der Volksschule mit ihrer Tendenz zu volkstümlicher, lebenspraktischer Bildung beschränkt ist. Auch THEODOR WILHELM hat nirgends eine solche Beschränkung angedeutet!

Situationen als motivationalen Ausgangspunkt nimmt auch HUGO ANDREAE für seinen Unterricht in der Gemeinschaftskunde an Berufsschulen.⁵⁴ Im Unterrichtsbeispiel "Die Gewerkschaften" schlägt er vor: "Der Lehrer bezieht sich zu Beginn seines Unterrichts auf eine Frage, die einige Schüler in den letzten Wochen ihm mehrmals, eine klare Auskunft erbittend, vorgelegt haben: Sollen wir dem Drängen der Gesellen und einiger älterer Lehrkollegen nachgeben, ihrem Beispiel folgen und Mitglieder der Gewerkschaft werden? Die Klasse begrüßt lebhaft eine Aussprache über diese Frage."⁵⁵ Allerdings bezeichnet HUGO ANDREAE das nicht als "Situation", sondern als "Fall", wenn er zum Lehrstoff schreibt: "...nicht auf die Menge und Vollständigkeit des Wissens kommt es an, sondern darauf, daß das Wesentliche am klaren, einprägsamen Fall deutlich werde."⁵⁶

52 Ebenda, S.58f.; Hervorhebungen stammen von GERHART BINDER.

53 Vgl. ebenda die Titulatur

54 Vgl. HUGO ANDREAE (1960) S.3

55 Ebenda, S.29

56 Ebenda, S.3; auch andernorts, HUGO ANDREAE (1968) nimmt er nicht den Situationsbegriff zur Bezeichnung motivierender Unterrichtsanlässe auf.

VON THEODOR WILHELM distanziert sich HEINRICH NEWE insofern, als die auf Selbstverantwortung beruhende genossenschaftliche und kooperative Haltung seiner Meinung nach nur eine Teilansicht der politischen und demokratischen Bildung darstellt⁵⁷ und um politische Kenntnisse und Überzeugungen ergänzt werden muß.⁵⁸ Er propagiert dafür das thematische Verfahren, mit dem jeder Plan aufgegeben wird, systematisch vorzugehen und Stoffgebiete vollständig zu erschließen. Stattdessen soll Unterricht bei wichtigen und interessanten Fragen ansetzen und sich um ihre Klärung bemühen.⁵⁹ Manche Vorschlag HEINRICH NEWES zum thematischen Verfahren deutet dabei in Richtung einer formulierten Situation, wie: "Was können und sollen wir für die verschiedenen Entwicklungsländer tun? Welche Aufgaben ergeben sich für den einzelnen?"⁶⁰ Den Situationsbegriff verwendet er allerdings nirgends direkt.⁶¹

d) Förderung der Aneignungsbereitschaft für die Staatsbürgerkunde

Am zurückhaltendsten mit dem Situationsbegriff verfahren die Vertreter der Staatsbürgerkunde. ERICH WENIGER verwarnt sich gegen demokratische Spielformen.⁶² "Vom Staat aus gesehen bleibt es bei unserem Satz, daß es gilt, die ideale Seite seiner Existenz in der Erziehung zu zeigen und in jugendgemäße Formen zu übertragen."⁶³ Nur auf dieser Basis würden die äußeren Mechanismen eines demokratisch-parlamentarischen Systems auch verstanden und nicht nur nachgeahmt.⁶⁴ Der Situationsbegriff wird von

57 Vgl. HEINRICH NEWE (1961) S.29

58 Vgl. ebenda, S. 63

59 Vgl. ebenda, S. 52f.

60 Ebenda, S.53

61 Vgl. ebenda; auch so bei HEINRICH NEWE (1963)

62 Vgl. ERICH WENIGER (1951a) im 1951 verfaßten Nachwort zu seiner Schrift von 1929, S.30

63 Ebenda

64 Vgl. ERICH WENIGER (1951b) S.33 und (1954) S.23ff.

ERICH WENIGER nicht aufgenommen.⁶⁵

THEODOR LITT befürchtet bei THEODOR WILHELM eine Verflöbung ins Soziale und Allgemeinmenschliche. Der Ort der Politik ist für ihn der Staat, der mehr ist als ein Sonderfall der sozialen Beziehungen. Der Staat ist die notwendige Voraussetzung für das soziale Leben, weil er den Frieden der sozialen Ordnung durch seine Macht garantiert. Um diese Macht entbrennt ein ständiger Kampf mit dem Ziel, bestimmte Ordnungen durchzusetzen. Charakteristisch für den demokratischen Staat ist dabei, daß eine Mehrheit von Ordnungs-ideen im Kampf um die Macht zugelassen wird. Daher müsse nach THEODOR LITT in der politischen Erziehung ständig der Zusammenhang von Staat, Ordnung, Macht und Kampf um die Macht gesehen werden.

Daß THEODOR WILHELM zum W_esen der Politik den Kampf hinein-zunehmen bereit ist, erkennt THEODOR LITT an. Seine Kritik bezieht sich auf die Art und Weise, wie diese Zugehörigkeit vorgestellt wird.⁶⁶ "Aber indem dann der politische Kampf den Formen der Auseinandersetzung nebengereicht wird, die 'den meisten sozialen Situationen' anhaften, geht der Wert dieses Zugeständnisses verloren. Das zeigt sich darin, daß die 'Änderung des Kampfstils', die der politischen Erziehung zur Aufgabe gesetzt wird, in nichts anderem besteht als darin, daß durch U_nterordnung unter die Idee der 'Partnerschaft' der Austrag des politischen Kampfes den Weisen des Sichverständigens angeglichen wird, durch die im Bereich der sozialen Beziehungen die Eintracht der zunächst Uneinigen sich herstellt."⁶⁷ Den Situationsbegriff gebraucht THEODOR LITT nur für soziale Situationen. Für das für ihn davon abgehobene politische Leben nimmt er ihn bei seiner Konzeption von Politikunterricht nicht auf.

65 Vgl. die angegebenen Publikationen ERICH WENIGERS

66 Vgl. THEODOR LITT (1954) S.66ff

67 Ehenda, S.68

Ebensowenig tut es HEINRICH WEINSTOCK, der die Auffassung von THEODOR LITT bekräftigt: "Jede noch so vernünftig gedachte und noch so gut gemeinte wie - das sei aufs kräftigste unterstrichen! - lebensnotwendige und heilsame Sozialkunde, in der aber Macht keine Rolle spielt und die also von der Politik, diesem alles, auch das Soziale durch Machtanspruch entscheidende Tatbestände nicht redet - diese Sozialkunde wird unser deutsches Erbübel des absoluten und daher unpolitischen Idealismus nicht heilen, sondern nur vergrößern."⁶⁸

EDUARD SPRANGER geht mit seiner 1957 erschienenen Schrift "Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung" näher an die Unterrichtspraxis heran als mit früheren Veröffentlichungen. Er reagiert damit auf den Umstand, daß die von ihm und anderen verfolgte staatsbürgerliche Erziehung nicht recht in Gang kommen will, wie er in der Vorbemerkung eingesteht.⁶⁹ Er wendet sich gegen die Praxis politischer Erziehung, die als Alternative zu der traditionellen Staatserziehung mittlerweile Verbreitung gefunden hat, nämlich einfach Demokratie mit der Jugend zu praktizieren.⁷⁰ "Das läuft dann auf ein paar Selbstverwaltungsübungen hinaus, die ich gewiß nicht geringschätzen will; aber sie dürfen nicht Spielerei bleiben, sondern müßten auf echte Gesinnungsbildung eingestellt sein und den Charakter ausstrahlender 'formaler Kraftbildung' tragen. Immer wird doch die Bescheidenheit der Modelle in fühlbarem Mißverhältnis zu der Größe des Gegenstandes stehen, der das eigentliche Ziel bildet. Wer etwa die Klassenbibliothek gut verwaltet,

68 HEINRICH WEINSTOCK (1958) S.68

69 Vgl. EDUARD SPRANGER (1957) S.7

70 Nicht überlesbar ist die Anspielung auf THEODOR WILHELM und dessen Satz: "Partnererziehung lehrt Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform."

übt sich in der Pflichttreue, hat aber nicht viel für die Ausbildung seines Staatsbewußtseins gewonnen. Wer sich der beruflichen Arbeitsgemeinschaft hingebend einfügt, braucht mit dem Politischen noch keine Fühlung zu haben."⁷¹

Immerhin regt die Auseinandersetzung mit der Partnerschafts-erziehung ihn dazu an, seinerseits Vorschläge zur pädagogischen Methode seiner Staatserziehung zu unterbreiten. Zentrale Bedeutung gewinnt die Motivation, wenn er davon ausgeht: "Die 'Aneignungsbereitschaft' für politische Wissensgüter kann bei Fünfzehn- bis Achtzehnjährigen in Deutschland nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden."⁷² Er schlägt daher vor, ein Vierteljahr anschaulicher Vorübungen, eine Propädeutik,⁷³ dem Hauptkursus vorzuschalten. In dieser Zeit sollten die Schüler jene Urphänomene herausarbeiten, die allen Gemeinschaftsverhältnissen zugrundeliegen, von der Familie bis zum Staat (Patriarchalisches, matriarchalisches Urphänomen; Urphänomene Kampf und Frieden, Ordnung und Gebot und so weiter).⁷⁴ Und in einem späteren Nachwort hebt er das Entscheidende, bereits in der ersten Auflage formulierte Prinzip der Fallanalyse⁷⁵ hervor: "Dies alles darf aber nicht philosophisch betrieben werden, sondern immer nur an anschaulichen Fällen, die einem gleichsam unterwegs begegnen. Die Einübung in diesem Verfahren ist deswegen so schwierig, weil der Gesprächsleiter ebenso in dem Erlebnisbereich des J_ugendlichen wie in der reifen Gesellschaft zu Hause sein muß und versuchen muß, von dem einen zum andern Brücken zu schlagen."⁷⁶ Aktuelle, unterwegs begegnende Fälle aus dem jugendlichen Erlebnisbereich

71 EDUARD SPRANGER (1957) S.51

72 Ebenda, S.12; er bezieht seinen Vorschlag zunächst auf die Berufsschule, woraus sich die Altersvorgabe erklärt; vgl. S. 8

73 Vgl. ebenda, S.15 und S.53

74 Vgl. ebenda, S. 12ff.

75 Vgl. ebenda, S. 38

76 Ebenda, S.57

sollen Ausgang für den Unterricht werden. Die inhaltliche Nähe zu dem, was THEODOR WILHELM Situationen nennt, ist unverkennbar.

RUTH RAHMEYER bestätigt diese Nähe EDUARD SPRANGERS, als sie die von ihm formulierte Position staatsbürgerlicher Erziehung aufnimmt.⁷⁷ Sie schreibt bezüglich der didaktischen Planung nämlich ganz offen: "Aus konkreten Situationen werden Kategorien politischer Bildung gewonnen, politische Urphänomene elemeniert, Probleme erkannt und analysiert, Verhaltensänderungen bzw. neue Verhaltenseinstellungen motiviert und provoziert."⁷⁸

77 Vgl. RUTH RAHMEYER (1968) S.18f.

78 Ebenda, S.41; Hervorhebung im Original

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Der Situationsbegriff hat sich in den Konzeptionen des Politikunterrichts festgesetzt. Seine Verwendung in der Staatsbürgerkunde zeigt das am deutlichsten. Die Staatsbürgerkunde hebt sich nämlich am meisten von der Partnerschaftserziehung des THEODOR WILHELM ab, die den Begriff erstmals heranzieht. Trotzdem kommt auch Staatsbürgerkunde auf Dauer nicht umhin, den Situationsbegriff aufzunehmen.

Wie der Staatsbürgerkunde geht es den anderen Konzeptionen von Politikunterricht: der Sozialkunde von FERDINAND KOPP, der Gewissensbildung von HEINRICH SCHNEIDER, KONRAD SCHÖN und PAUL BRUNNHUBER sowie der Gemeinschaftskunde von GERHART BINDER und Mitarbeitern oder von HUGO ANDREAE oder HEINRICH NEWE. Sie alle folgen THEODOR WILHELM durch ausgewiesenen Bezug auf ihn, durch Aufnahme des Situationsbegriffs oder durch sinngemäße Unterrichtsbeispiele. Sie tun das, obwohl sie andere und mitunter deutlich von seiner Partnerschaftserziehung abgehobene Vorstellungen von Politikunterricht formulieren.

Der Gebrauch des Situationsbegriffs verbindet so die verschiedenen Konzeptionen. Seit dem "Wendepunkt der politischen Erziehung", der ersten politikdidaktischen Wende in der Bundesrepublik Deutschland, ist also nicht nur die Herausbildung von Unterschieden zwischen den Konzeptionen von Politikunterricht zu verzeichnen, sondern auch die

Entwicklung von Gemeinsamkeit. Indes vermag sie das Gewicht der Unterschiede nicht aufzuheben. Zu bescheiden ist der Platz, der in den Konzeptionen dem Situationsbegriff eingeräumt wird. Man kann nicht von einer eigenständigen Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs sprechen, allenfalls von einer Teilkonzeption. Nur auf einen Teil des gesamten Unterrichtsgeschehens beziehen sich nämlich die mit Hilfe des Situationsbegriffs formulierten theoretischen Aussagen.

Tatsächlich wird mittels des Situationsbegriffs nur ein besonders motivierender Lernanlaß für Politikunterricht beschrieben. Für THEODOR WILHELM motivieren Situationen des öffentlichen Lebens vorzüglich zur Beschäftigung mit der Idee der Partnerschaft. Für andere Wissenschaftler eröffnen Situationen auch andere Möglichkeiten. Für Vertreter der Sozialkunde leiten sie zur Auseinandersetzung mit Mitmenschlichkeit, für Verfechter der Gewissensbildung zur Besinnung auf die Kardinaltugenden, für Anhänger der Gemeinschaftskunde zur Belebung des Gemeinschaftsgedankens und für Freunde der Staatsbürgerkunde zur Erkenntnis der Urphänomene wie Kampf, Friede oder Gebot an. Sie bezweifeln einen zwingenden Zusammenhang zwischen Situationen als Lernanlässen und Partnerschaftserziehung. Das, worin sie mit THEODOR WILHELM übereinstimmen, ist, daß der Situationsbegriff einen besonders geeigneten Anfang von Politikunterricht beschreibt.

Die besondere Eignung des Situationsbegriffs besteht darin, daß er ein aktuelles Betroffensein und ein Beteiligtsein impliziert. Derjenige, der sich in einer Situation befindet, verhält sich nicht passiv. Er ist durch die Situation herausgefordert, aktiv zu sein, um sie zu bewältigen. Diese Bereitschaft zum Handeln und zum Lernen von Handeln ist die Motivation, die Politikunterricht braucht, wenn er nicht wieder beim Aufbau von Demokratie scheitern soll, wie es ihm in der Weimarer Republik widerfahren ist.

In der Verbindung von politischem Handeln und Politischer Bildung schlägt die Philosophie des Pragmatismus sich nieder.

Ihr entlehnt THEODOR WILHELM den Situationsbegriff. Situationen, die unklar sind, fordern - so die von JOHN DEWEY vertretene Richtung des Pragmatismus - ihre Untersuchung, Aufklärung und Lösung heraus. Lernen ist motiviert durch die Verhaftung der Lernenden in Situationen. Ein unklarer Zusammenhang (Problemsituation, Krisensituation, Konfliktslage), an dem man beteiligt und von dem man betroffen ist, stellt einen besonders motivierenden Lernanlaß dar.

Nicht aufgenommen wird der Gedanke des Pragmatismus, daß der Motivation durch die Situation auch eine bestimmte Form des Lernens folgen muß, nämlich das Bemühen um rationale Erkenntnis unter Einbeziehung früherer Erfahrungen individueller Art bis hin zu ihren institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften. Mündigkeit des Lernenden wird nur insoweit akzeptiert, als er seine Situation zu Unterrichtsbeginn artikulieren darf. Bei der Bewältigung der Situation wird ihm dann ein bestimmter Weg gewiesen: ein partnerschaftlicher, mitmenschlicher, tugendsamer, gemeinschaftsbezogener oder staatsbürgerlicher, allesamt an politischen Idealvorstellungen orientiert.

So wird die Kluft zwischen Politischer Bildung und politischem Handeln zu überbrücken versucht, ohne daß das Versuchsergebnis zufriedenstellen kann. Politische Wirklichkeit kann der Schüler ausschnittshaft zu Unterrichtsbeginn einbringen, wenn auf seine Situation eingegangen wird. Er wird auch zu politischem Handeln angeleitet, indem er die Situation zu bewältigen lernt. Insofern klappt der Brückenschlag. Aber als Problem bleibt, daß die Anleitung zum Handeln den Schüler nicht als einen ernst nimmt, der zur Selbstbestimmung in der Lage ist. Sein Handeln wird vielmehr in Richtung bestimmter Vorstellungen gedrängt, die sich zudem an Idealen orientieren.

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs steht also erst am Anfang. So wie sie sich zum Schluß der ersten Phase politikdidaktischer Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland darstellt, bedarf sie der

Fortentwicklung. Tatsächlich wird der Situationsbegriff erneut herangezogen. Er dient dann aber mehr als der Beschreibung besonders motivierender Lernanlässe für Politikunterricht. Die Begründung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erfährt eine Erweiterung.

II. Formulierung von Unterrichtseinheiten über die Bestimmung des Unterrichtsinhalts

1. Zusammenhänge

a) Kritik an Partnerschaftserziehung, Sozialkunde, Gewissensbildung, Gemeinschaftskunde und Staatsbürgerkunde

Die bisher abgehandelten Konzeptionen des Politikunterrichts als Partnerschaftserziehung, Sozialkunde, Gewissensbildung, Gemeinschaftskunde und Staatsbürgerkunde werden gegen Ende der 50er Jahre durch öffentliche Diskussionen kritisch hinterfragt. Anstoß dafür ist einmal das Ergebnis der von der DDR zwischen 1955 und 1957 vorgetragenen "Begegnungsoffensive": Die westdeutschen Jugendlichen unterlagen fast überall in den politischen Diskussionen den gut geschulten und sorgfältig ausgewählten jugendlichen Begegnungstrupps der DDR.¹ Weiteren Anlaß zu Zweifeln an der Wirksamkeit bisheriger unterrichtlicher Bemühungen geben antisemitische Vorfälle: Jugendliche beschmiereten jüdische Gräber mit Hakenkreuzen.² Der Deutsche Bundestag debattiert am 18. Januar 1960 darüber und verabschiedet eine Erklärung, daß die politische Bildungsarbeit in den Schulen verstärkt werden soll.³

Neu schaltet sich die in der Bundesrepublik Deutschland

1 Vgl. THEODOR WILHELM (1957) S.41

2 Vgl. HERMANN AMMON (1981b) S.22

3 Vgl. ebenda

mittlerweile etablierte Politikwissenschaft in die Diskussion um den Politikunterricht ein. Sie interessiert das im Unterricht vermittelte Politikverständnis und die Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Ergebnisse und Verständnismodelle. ARNOLD BERGSTRAESSER sieht politische Bildung erst an einem bescheidenen Anfang. Es gelte, politisches Denken wissenschaftlich stärker zu fundieren.⁴ Er gibt zwar den Erziehern recht, die gerade von dem Zusammenleben in der Schule und in den freien Vereinigungen außerhalb der Schule eine entscheidende Förderung der Fähigkeit erwarten, gemeinschaftlich zu handeln; er betont aber zugleich, daß dies abgestützt werden müsse durch erforderliche Einsichten und richtige Kenntnisse.⁵ Deutlicher wird WILHELM HENNIS: "Dem aktiven Staatsbürger WENIGERS werden ähnlich dem Partner OETINGERS Wirkungsmöglichkeiten zugeschrieben - in der Selbstverwaltung, in politischen und gesellschaftlichen Gruppen etc. - , wie sie faktisch der moderne Staat nicht mehr zur Verfügung stellt. Die Idee demokratischer Selbstregierung ist unter modernen Bedingungen Illusion; der als Ausweg sich anbietende Rückzug in die Kleingemeinschaft aber gerade das, was vermieden werden muß."⁶ Daß die Ergebnisse politikwissenschaftlicher Forschung in den bisherigen Konzeptionen des Politikunterrichts zu kurz kommen, heben auch THEODOR W. ADORNO (1960) und KURT SONTHEIMER (1963) deutlich hervor.

Erste Ansätze empirischer Forschung tun ein übriges, den bisherigen Politikunterricht in Frage zu stellen. Nach einer Durchsicht der Lehrpläne für Realschulen in der Bundesrepublik Deutschland stellt WOLFGANG HILLIGEN die

⁴ Vgl. in einem Vortrag zur Gründung der Akademie für politische Bildung Tutzing ARNOLD BERGSTRAESSER (1956) S.55

⁵ Vgl. ebenda S.62

⁶ WILHELM HENNIS (1957) S.204

große Neigung zu Stoffsammlungen fest und vermißt Themen, an denen Jugendlichen die wesentlichen Fragen des menschlichen Zusammenlebens begegnen.⁷ Er wirft die Frage auf: "Welche Bildungsinhalte sind notwendig und zugleich geeignet, den jungen Menschen für das personale und soziale Leben in der pluriformen Gesellschaft zu befähigen?"⁸ THOMAS ELLWEIN analysiert durch persönliche Teilnahme am politischen Unterricht an Höheren Schulen. Seine Befunde münden in die Frage, ob der politische Unterricht hinreichend auf die künftige Bürgerrolle der Heranwachsenden im politischen System der Bundesrepublik abzielt.⁹

Solche Anstöße zu einer Revision des Politikunterrichts erhalten zusätzliche Unterstützung durch zwei mehrteilige empirische Untersuchungen. Die Ergebnisse zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten "Student und Politik" schockieren hinsichtlich des vorgefundenen demokratischen Potentials; "soweit es an der politischen Initiative der Studenten, dem wirksamen staatsbürgerlichen Einsatz ihrer Kräfte liegt, werden antidemokratische Tendenzen stärker auf Unterstützung als auf Widerstände rechnen dürfen; es werden sich weniger Studenten, nämlich nicht einmal der zehnte Teil von ihnen, für die Erhaltung der Demokratie einsetzen als gegen sie; zu deren manifesten Gegnern gehören immerhin 16 Prozent."¹⁰ In der Analyse wird der von den Studenten während ihrer Schülerzeit erlebte Sozialkundeunterricht heftiger Kritik unterzogen. Es wird bezweifelt, daß er den Blick für aktuelle politische Ereignisse weitet. Für konkretes politisches Handeln wird er als folgenlos eingestuft.¹¹

7 Vgl. WOLFGANG HILLIGEN (1955) S.11

8 Ebenda

9 Vgl. THOMAS ELLWEIN (1955) S.278; später (1964) konzipiert er in diesem Sinn eine "Politische Verhaltenslehre".

10 JÜRGEN HABERMAS (1961a) S.231f.; Hervorhebung im Original

11 Vgl. ebenda S. 270ff.

Die zweite umfangreiche empirische Untersuchung zur politischen Anteilnahme und Meinungsbildung junger Menschen von 15 bis einschließlich 20 Jahren erscheint unter dem Titel "Das Verhältnis der Jugend zur Politik". Sie mißt 10 Prozent politisch Engagierte und noch 30 Prozent Interessierte. Dabei sind die Engagierten nicht sämtlich schon aktiv, nicht alle schon demokratisch ausgerichtet. Zum Teil sind es Einzelgänger oder kleingruppenhaft Korporierte. Die Interessierten sind zumeist weder organisiert noch in politischen Organisationen einsatzbereit. Sie entwickeln keine politische Spontaneität und proklamieren keine spezifischen Programme.¹²

b) Didaktische Wende

Angesichts solcher Tatbestände muß der Unterricht über Politik überprüft werden. Da sich seine bisherige Konzeptionen als unzureichend erweist, wird eine didaktische Wende nötig. Hessische Politikdidaktiker leiten sie ab 1960 ein. KURT GERHARD FISCHER und seine Mitarbeiter KARL HERMANN und HANS MAHRENHOLZ artikulieren als erste Politikdidaktiker das Unbehagen am Primat der Partnerschafts- und Mitbürgerbildung, lehnen eine Neuauflage staatsbürgerlichen Unterrichts oder der Gemeinschaftskunde vergangener Jahrzehnte ab und bezeichnen einen Moralunterricht, der Moral jenseits der Politik lehrt, als unpolitisch.¹³ Ihr Programm lautet: "Wir müssen das Politische selbst zur Sprache bringen und als Bewußtheit zu verantwortlicher Entscheidung und Verfügung der Mehrheit anbefehlen, zudem im Bewußtsein des unausweichlichen Betroffenen-Seins aller."¹⁴

12 Vgl. WALTER JAIDE (1963) S.130

13 Vgl. KURT GERHARD FISCHER (1960) S.5, S.15 und S.25

14 Ebenda S.5

Sie erklären die Einsicht als das Eigentliche politischer Bildung. "Das Ziel politischen Unterrichts heißt also: elementare politische Einsichten sind zu wecken und derart verständlich bewußt zu machen, daß sie als Maßstäbe zukünftiger politischer Meinungs- und Willensbildung und als Grundlage politisch-vernünftigen Handelns der Staatsbürger dienen können."¹⁵ Entsprechend dem Forschungsstand der Politikwissenschaft, aber auch der Geschichts- und Sozialwissenschaften formulieren sie folgenden Katalog von Einsichten:

- "1. Ohne die Kulturschöpfung 'Staat' ist menschliches Leben nicht denkbar; denn der Mensch ist nicht geschaffen, ein Einzeldasein zu führen.
2. Politik ist das Ringen um den Besitz von Macht, mittels derer ein bestimmtes Bild staatlicher Ordnung verwirklicht werden soll. Politik ist aber auch der Gebrauch der Macht zur Verwirklichung einer Ordnung.
3. Wer meint, in der Politik heilige der Zweck die Mittel, übersieht, daß der Wert einer Politik nie allein durch den Erfolg bestimmt wird, sondern ebenso durch den Preis, der dafür zu zahlen ist.
4. In der Gesellschaft von heute vermögen Einzelne und gesellschaftliche Intimgruppen nicht mehr allein eine als gerecht empfundene Ordnung der Daseinsvorsorge herzustellen. Daher ist dem Staat zu seiner herkömmlichen Aufgabe der Ordnung des Daseins die der Ordnung der Daseinsvorsorge zugefallen. Daraus ergibt sich eine Abhängigkeit jedes einzelnen von allen anderen.
5. Zur politischen Willensbildung und zur Verwirklichung des Gewollten bedarf es ständiger Integration vieler unterschiedlicher Interessen innerhalb von Verbänden, innerhalb der Parteien und im Parlament.
6. Menschliches Freiheitsstreben richtet sich auf Autonomie in der Entscheidung für Werte und bei ihrer

15 Ebenda S.26; Hervorhebung im Original

Verwirklichung. Demokratie ist jene Herrschaftsform, die individuelle und Gruppeninteressen am wenigsten einschränken will und damit am wirksamsten den Mißbrauch staatlicher Macht hindert. Deshalb ist Demokratie unter den Herrschaftsordnungen das 'geringere Übel'. Ihre verpflichtende Idee besteht darin, daß ihre Bürger keiner Idee verpflichtet sind.

7. Die Erhaltung demokratischer Freiheit ist weitgehend eine Frage der politischen Bildung aller Bürger. Politischer Einsicht muß politisches Tun folgen. Denn Jedermann ist vom Politischen betroffen. Auch der Unpolitische hat sich politisch entschieden.

8. In der Politik gibt es verschiedene Meinungen. Die 'richtige Meinung' gibt es nicht. Darum geht es politisch immer um 'besser oder schlechter', niemals um 'gut oder schlecht'.

9. Die Alternative zur schlecht funktionierenden Demokratie heißt nicht Diktatur oder totalitäre Herrschaftsordnung, sondern besser funktionierende Demokratie."¹⁶

Um dieses Politikverständnis zu vermitteln, schlagen KURT GERHARD FISCHER et al. einen politischen Gelegenheitsunterricht vor. Sie wollen die sich aus der politischen Wirklichkeit und aus den Interessen der Schüler darbietenden Gelegenheiten für fruchtbares Lehren und Lernen aufgreifen, so wie diese sich und wo diese sich durch Schülerfragen ergeben. Als Lehrgüter, die durch solche Fragen in den Politikunterricht eingebracht werden, nennen sie nebeneinander Tagesfragen, politische Situationen und Informationen. Wichtig ist ihnen die dabei eingebrachte Motivation. Sie soll durch die Aufarbeitung im Projektunterricht aufrechterhalten bleiben.¹⁷

Obwohl KURT GERHARD FISCHER et al. hier gedanklich an JOHN DEWEY anschließen, schenken sie dessen Situationsbegriff

16 Ebenda S.28f.

17 Vgl. ebenda S. 84ff, auch die Unterrichtsbeispiele S. 122ff.

trotz des Wortgebrauchs keine große Aufmerksamkeit. Mehr am Rande fließt er nur einmal ein. Ob es Unkenntnis ist oder ob sich das aus der Abwendung von THEODOR WILHELM erklärt, wird nicht deutlich. Vorstellbar wäre, daß KURT GERHARD FISCHER at al. den Situationsbegriff stärker zur Beschreibung der Unterrichtsanlässe und Lehrgüter nutzen. Dann wäre auch klarer, inwieweit Schülerinteresse im Zusammenhang mit Schülerbeteiligung steht und ob die Situation als Handlungssituation für den einzelnen Schüler aufgefaßt wird.¹⁸

"Worauf es ankommt" lautet der Titel eines Aufsatzes von WOLFGANG HILLIGEN aus dem Jahr 1961. Er kennzeichnet seine didaktische Konzeption besonders gut.¹⁹ WOLFGANG HILLIGEN will im Politikunterricht neue inhaltliche Schwerpunkte setzen. Anlaß für ihn ist seine Unzufriedenheit mit der Partnerschaftserziehung und deren Ausweichen ins Mitmenschliche und mit der alten staatsbürgerlichen Erziehung und deren Stofffülle.²⁰ "Daß sich die Daseinsbedingungen der Menschheit in den letzten fünfzig Jahren mehr verändert haben als in der ganzen uns bekannten Geschichte, spiegelt sich jedenfalls nur matt in Bildungsplänen und Schulwirklichkeit nieder."²¹ Diese Daseinsbedingungen will er durch Auswahl und deutende Vereinfachung begreifbar machen. Als Leitvorstellungen für Politikunterricht sind sie "aus der Unterrichtspraxis erwachsen, die sich der Aufgabe gegenübersah, in 'Erziehung und Gemeinplatz' zu übersetzen, was als 'Idee und Wissenschaft' Gültigkeit erworben hat."²²

Er beschreibt sie aus der Sicht des Westens so:

"Die Abhängigkeit erfordert, daß Ordnung herrscht, zugleich aber Widerstand gegen die totale Ordnung geleistet wird.

Die Massenproduktion verlangt gerechte Beteiligung aller,

¹⁸ Klarheit schafft auch nicht die zweite, neubearbeitete und erweiterte Auflage von KURT GERHARD FISCHER (1965).

¹⁹ Vgl. WOLFGANG HILLIGEN (1976) S.53

²⁰ Vgl. WOLFGANG HILLIGEN (1961) S.168

²¹ Ebenda S.173

²² Ebenda S.176

zugleich aber Wettbewerb, und zwar sowohl aus ökonomischen Gründen als auch, weil anders die Handlungsfreiheit verlorengeht.

Wo man kompromißlos kämpft, droht die Selbstvernichtung, wo man sich widerstandslos unterwirft, gibt es keine Entscheidungsfreiheit mehr: Diese Lage verlangt sowohl Kompromißbereitschaft als auch Widerstandswillen."²³

Über ein Ordnungssystem entwickelt er daraus folgende Gegenstände und Ziele der politischen Bildung und Erziehung: "Erkenntnis der weltweiten Abhängigkeit und der veränderten Bedingungen für die Produktion und die menschlichen Auseinandersetzungen

Immunisierung gegen extreme Lösungen, die die Menschenwürde oder die Ansprüche der Gesellschaft außer acht lassen

Schärfung des Gefühles für die Grenzen, jenseits derer der einzelne oder das Ganze Schaden leiden

Einsicht in die Notwendigkeit des politischen Kampfes auf der Grundlage von gemeinsamen Vorstellungen von der - verteidigungswerten - Würde der menschlichen Person

Erziehung zu: Gehorsam und Widerstand, Gleichheit und Auslese, Kompromiß und Kampf"²⁴

Diese Erkenntnisse und Einsichten sollen "Situationen, Konflikten, Stoffen abgewonnen werden, die Gegenstand von Erziehung und Unterricht sind."²⁵ Es komme nur darauf an, das Neue in den Fragehorizont des Kindes zu bringen, was nach WOLFGANG HILLIGEN bei allen Fragen der politischen Bildung und Erziehung leichter sei als bei den vielen Abstraktionen, die seit langem zum Stoffkanon der Schule gehören.²⁶ Wie man dem Schüler sagt, daß bestimmte

23 Ebenda S.180; Hervorhebungen im Original

24 Ebenda S.184; Hervorhebungen im Original

25 Ebenda S.186

26 Vgl. ebenda S.196

Situationen, Konflikte, Stoffe nicht herangezogen werden, weil sie für die Erkenntnisse und Einsichten nichts hergeben, erklärt er allerdings nicht. WOLFGANG HILLIGEN schränkt wie KURT GERHARD FISCHER einfach die Anlässe für Unterricht ein. Ihm wird es sogar gleichgültig, ob es Situationen, Konflikte oder Stoffe sind, das heißt: er präzisiert nicht, wie sehr sie den Schüler in seinem Leben betreffen müssen. Maßstab für ihre Wahl ist allein das, worauf es im Unterricht ankommt, nämlich Erkenntnisse und Einsichten.

Auf Einsichten hebt auch RUDOLF ENGELHARDT ab. Er begründet deren Betonung mit einer Kritik an den bisherigen Konzeptionen für Politikunterricht, denen er Flucht vor dem Politischen vorwirft.²⁷ Er entwickelt allerdings keinen eigenen Katalog von Einsichten. Er verweist auf andere Autoren wie KURT GERHARD FISCHER und WOLFGANG HILLIGEN und die geltenden hessischen Richtlinien.²⁸ Und er betont: "Die Einsichten müssen sich wissenschaftlich ausgewiesen haben, daß sie, dem Stand politischer Wissenschaft entsprechend, geeignete Mittel sind, Demokratie möglich zu machen."²⁹

Eine der in den Richtlinien aufgeführten Einsichten interessiert ihn besonders. Er beschreibt sie so: "Was also Demokratie auch sonst noch immer sein mag: unter anderem ist sie permanenter Kampf um 'bessere' Lösungen, der niemals endet und niemals enden darf, wenn sich die Demokratie nicht selbst aufheben will."³⁰ Diesem "permanenten Kampf" weist er deshalb eine besondere Rolle zu, weil gerade die Auseinandersetzung in der Politik von Schülern wie Lehrern mit falschen Vorstellungen wie Zank, Hader, Streit, Böswilligkeit, Uneinigkeit assoziiert wird, gegen die es anzugehen gilt.³¹

27 Vgl. RUDOLF ENGELHARDT (1964) S.7

28 Vgl. ebenda S.11ff. und (1968) S.28ff.

29 RUDOLF ENGELHARDT (1964) S.39

30 Ebenda S.13

31 Vgl. ebenda S.21

Erfolgversprechend ist für RUDOLF ENGELHARDT ein Weg, welcher solche Auseinandersetzungen zum Unterrichtsstoff nimmt. Jede innenpolitische Auseinandersetzung kann Stoff sein, wenn sie nur die Schüler wirklich bewegt und in deren Fragehorizont liegt.³² "Das ist von Tag zu Tag, von Schule zu Schule, von Lebensalter zu Lebensalter verschieden: gegenwärtiger Schulstreik, Lohnstreik, Ladenschlußgesetz, Verlängerung der Militärzeit, Einführung des 9. Pflichtschuljahres, Notstandsgesetzgebung, Etatberatungen, Spiegel-Affäre, Sperrung von Verkehrsstraßen der Innenstadt, umstrittene Bauprojekte usw."³³

RUDOLF ENGELHARDT schlußfolgert daraus einen Zusammenbruch der Scheinsystematik bisheriger Sozialkunde mit ihrem "Fortschreiten" von der Familie über die Gemeinde zum Land, zum Bund und zur Völkerfamilie. Die Scheinsystematik ergibt sich aus dem Irrtum, daß die Gemeinde ein "leichterer" Stoff sei als der Bund. Hinter ihr steht zudem die Vorstellung von einem Grundwissen. RUDOLF ENGELHARDT will indes, daß die Schüler nicht länger ein Grundwissen erwerben, ohne zu wissen, wozu es gut sein soll. Der Schüler hat das Verlangen, etwas zu verstehen, wenn es sich um ein sein Interesse abverlangendes aktuelles oder zeitgeschichtliches Geschehen handelt. Die Schüler werden daher auch begreifen, daß es dazu mancher Kenntnisse und Erkenntnisse bedarf. Sie werden diese nicht mehr gleichsam auf Vorrat anhäufen, sondern immer nur in dem Maß, wie es zum Verständnis des jeweiligen Falles nötig ist.³⁴

Trotzdem ist bei RUDOLF ENGELHARDT der Stoffverteilungsplan als Arbeitsplan des Lehrers keinswegs durch die aktuellen Gelegenheiten bestimmt, wie man annehmen möchte. Der Plan bleibt auf die angestrebten Einsichten festgelegt. Der Lehrer ist nur daran gehalten, für die als notwendig er-

³² Vgl. ebenda S.26

³³ Ebenda; Hervorhebung im Original

³⁴ Vgl. ebenda S.71f.

achteten Einsichten die Stoffe hinzuzufügen, die er als besonders geeignet für die Gewinnung von Einsichten hält.³⁵ Damit behält das S_{Ch}ülerinteresse einen den Einsichten nachgeordneten Rang.

Ogleich RUDOLF ENGELHARDT in einer späteren Abhandlung den Wortgebrauch von "politischen wie gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fällen oder Situationen" beziehungsweise "Realsituationen" einführt,³⁶ kann er nicht den von THEODOR WILHELM eingeführten Situationsbegriff einholen. Das aktuelle Beteiligtsein der S_{Ch}üler, ihr I_nteresse und ihre Betroffenheit als Begründung für die Fallauswahl gewinnen auch dort nicht den Vorrang gegenüber den Einsichten. RUDOLF ENGELHARDT gelingt es allenfalls, die Möglichkeit anzudeuten, wie über den Gedanken der Auseinandersetzung beziehungsweise des K_onflikts der Situationsbegriff mit einem politischen I_nhalt verbunden werden könnte, wie ihn die didaktische Wende fordert. Die Verbindung glückt erst HERMANN GIESECKE, der einen überzeugenden Vorschlag unterbreitet.

35 Vgl. ebenda S 73f.

36 RUDOLF ENGELHARDT (1968) S.29 und S.31

2. HERMANN GIESECKES Vorschlag für die Gleichsetzung von Situation mit Konfliktsituation

Eine ungewöhnlich große Resonanz kann die "Didaktik der politischen Bildung" von HERMANN GIESECKE gleich bei ihrem Erscheinen 1965 verzeichnen. Es ist ein Maß an Resonanz, das bis heute angehalten hat. Die wiederholten, fast alljährlichen Auflagen sind bester Beleg. Die Aufmerksamkeit ist nur mit der zu vergleichen, die in den 50er Jahren sein Lehrer THEODOR WILHELM³⁷ erlangt hat. HERMANN GIESECKE steht wie er in einer politikdidaktischen Wende, und er trägt mit seinem Beitrag und der damit ausgelösten Diskussion entscheidend zur Verstärkung der Wende bei.

a) Begriffsbildung in der E_r-stauflage

Die Erschütterung über die Unterlegenheit westdeutscher Jugendlicher bei politischen Diskussionen, die Hakenkreuzschmierereien, die politikwissenschaftliche Kritik am bisherigen Politikunterricht, die erschreckenden Ergebnisse empirischer Untersuchungen über das Verhältnis Heranwachsender zur Politik und die politikdidaktische Selbstkritik sind Ausgangspunkte von HERMANN GIESECKES Überlegungen.³⁸ Wie die Politikdidaktiker aus Hessen rückt er folgerichtig ein Problem in den Mittelpunkt: "Gerade

37 HERMANN GIESECKE dankt THEODOR WILHELM ausdrücklich im Vorwort; vgl. HERMANN GIESECKE (1965) S.9f.

38 Vgl. ebenda S.12ff. sowie S.183ff., woraus die herangezogene Literatur ersichtlich wird.

das 'Was', also die politischen Lehr- und Lerninhalte, ist aber das, was nach wie vor heftig umstritten ist und offensichtlich einmal geklärt werden muß, bevor man die übrigen pädagogischen Probleme der politischen Bildung befriedigend lösen kann."³⁹ Indes reflektiert HERMANN GIESECKE zugleich die Frage des "Wie" beständig mit, auch wenn er erst expressis verbis sehr spät "Folgerungen für die Methodik des politischen Unterrichts"⁴⁰ annonciert. Diese doppelte Fragestellung kommt dadurch zustande, daß der Autor die Frage des Inhalts an einem Beispiel klärt, das zugleich als Anlaß für eine Unterrichtseinheit denkbar ist, wie er selbst feststellt.⁴¹ Dieses Beispiel ist die Spiegel-Affäre des Jahres 1962.⁴² An ihr erläutert er sein Verständnis von "Politik als das noch nicht Entschiedene".⁴³ "'Politisch' war bei der Spiegel-Affäre nicht ein bestimmter Sachverhalt, sondern etwas Offenes, Umstrittenes, etwas, was noch zur Entscheidung stand."⁴⁴

Das so formulierte Verständnis von Politik ebenso wie das methodische Beispiel sind der Politikdidaktik nicht fremd. Schon RUDOLF ENGELHARDT gebraucht beides. Doch werden sie dort anders gewichtet und nicht derauf eng verknüpft. Die (Ein-)Sicht von Politik als Auseinandersetzung, als Kontroverse, als Konflikt ist bei RUDOLF ENGELHARDT eine aus einer ganzen Reihe. Bei HERMANN GIESECKE ist sie die (Ein-)Sicht, welche das Politische schlechthin faßt.⁴⁵

Sie steht daher am Anfang seines Katalogs politischer Grundeinsichten:

"1. Was Politik 'eigentlich' sei, ist schwer zu sagen. Im Alltag des politischen Lebens zeigt sie sich darin, daß Menschen verschiedene Interessen, Ziele und Wünsche haben,

39 Ebenda S.13; Hervorhebung im Original

40 Ebenda S.129ff, wo er Methodik des politischen Unterrichts auf einige Thesen beschränkt.

41 Vgl. ebenda S. 133

42 Vgl. ebenda S.17

43 Ebenda S.21

44 Ebenda

45 Vgl. diese wiederkehrende Gleichsetzung auch ebenda S.41

die miteinander im Widerspruch stehen und so aufeinander abgestimmt werden müssen, daß Frieden erhalten bleibt. Diese Widersprüche kennzeichnen nicht einen moralischen Mangel des Menschen, sondern seine individuelle, nicht austauschbare Eigenart (Konflikt)."⁴⁶

Die Sicht von Politik als Auseinandersetzung, als Kontroverse, als Konflikt reicht auch in die weiteren der elf Grundeinsichten hinein: Konkretheit, Interesse, Mitbestimmung, Solidarität, Ideologie, Geschichtlichkeit, Funktionszusammenhang, Richtigkeit, Menschenrechte und Macht. Als Beleg sind die zweite und dritte Grundeinsicht noch zitiert:

"2. Politische Entscheidungen sind konkrete und einmalige Entscheidungen. Keine politische Situation gleicht einer anderen, mag sie ihr auch noch so ähnlich sehen. Deshalb muß man sich auch im einzelnen informieren, was jeweils zur Debatte steht. Die Menschen, die im politischen Streit miteinander stehen, haben Anspruch darauf, so verstanden zu werden, wie sie es im Augenblick meinen. Der voreilige Versuch, ihre Wünsche und Meinungen durch allgemeine Schlagworte zu deuten, verletzt ihre Würde (Konkretheit).

3. Politik hat es im wesentlichen mit dem Ausgleich von Interessen zu tun. Die Klärstellung, welche Interessen jemand hat, gehört zu den wichtigsten politischen Entscheidungen, die jeder einzelne für sich treffen muß. Nur wenn jemand seine eigenen materiellen, kulturellen und sozialen Interessen erkannt hat, kann er sinnvoll politische Verantwortung übernehmen oder an andere übertragen (Interesse)."⁴⁷

Der Konflikt gewinnt auch im Unterschied zu RUDOLF ENGELHARDT eine methodisch zentrale Rolle:

"1. Unser didaktisches Modell legt die Bevorzugung von Unterrichtsprojekten nahe, die sich an wichtige, auch den Jugendlichen interessierende politische Kontroversen an-

⁴⁶ Ebenda S.120; Hervorhebung im Original

⁴⁷ Ebenda; Hervorhebung im Original

schließen. ...

2. Die herkömmliche Weise, den Stoff von Jahrgang zu Jahrgang im Sinne des Lehrgangs zu schichten und damit auch irgendwie zu systematisieren, müßte ergänzt werden. Mit diesem Verfahren allein würde man den Gegenstand Politik bedenklich verfälschen. ...

3. Damit taucht nun aber die Frage auf, ob man dann überhaupt noch Lehrpläne für die auf Langfristigkeit angelegten Schulen schaffen könnte. Politische Kontroversen können ja nicht im voraus von den Kultusministerien berechnet werden. ... Vielleicht könnte die Lösung lehrplantechnisch so aussehen, daß man zwischen zwei verschiedenen Unterrichtsveranstaltungen unterscheidet. Einmal würde es weiterhin um fachgebundenen Geschichts- und Sozialkundeunterricht gehen, für den es Lehrgänge und Stoffpläne gibt ... Darüber hinaus aber könnte man eine Unterrichtsveranstaltung einrichten, die man vielleicht am besten 'Politische Arbeitsgemeinschaft' nennt."⁴⁸

Diese Forderung ist nicht neu. Schon RUDOLF ENGELHARDT stellt den herkömmlichen Lehrplan in Frage. An seine Stelle treten bei ihm aktuelle Gelegenheiten, an denen unter anderen die Einsicht gewonnen wird, daß zur Politik Auseinandersetzung gehört. HERMANN GIESECKE wird schärfer. Bei ihm ist der Konflikt schlechthin Anlaß und Inhalt des Unterrichts. Das didaktische und methodische Modell verschmelzen aufs engste miteinander.

Wie sehr HERMANN GIESECKE den Konflikt betont und damit für die Politische Arbeitsgemeinschaft als Ergänzung von sozialkundlichen Lehrplänen eintritt, wird nochmals deutlich, wenn er in idealtypischer Weise einen didaktischen Aufbau des politischen Unterrichts konstruiert. Da beschränkt er sich nämlich auf den Aufbau eines nicht lehrgangsmäßigen Unterrichts, der mit der Erörterung der tatsächlichen politischen Kontroverse als Einstieg

48 Ebenda S.129ff.

beginnt, über die Mobilisierung und Neustrukturierung von Wissen, einer vertieften Beurteilung der Kontroverse und der Benennung von Grundeinsichten zur politischen Meinungsbildung über die Kontroverse führt.

Es gelingt dem Autor, das politische Defizit des Politikunterrichts der 50er Jahre mit der politischen Kontroverse aufzufüllen. Zugleich rettet er aber auch die motivationale Kraft, die damals im Begriff der Situation angesiedelt worden ist. Eine politische Kontroverse beziehungsweise ein Konflikt sind für ihn immer zugleich eine Situation. Das legt er im ersten Teil seiner Abhandlung klar. Von der Spiegel-Affäre, anhand der er seine Gedanken darstellt, schreibt er zunächst, daß es sich um "eine offene Situation" handelt, "die noch nicht entschieden war und für deren Entscheidung es verschiedene Möglichkeiten gab."⁴⁹ Er bezeichnet sie als Situation und zeigt ihren Konfliktcharakter auf. Später wählt er dann den umfassenden Begriff für Situation mit Konfliktcharakter und handelt abstrakt über "eine Konfliktsituation".⁵⁰ Bei seinen ersten Folgerungen wählt er die kürzere Formulierung und schreibt von einem "politischen Konflikt"⁵¹, was er dann als Ausdruck beibehält.

Für seine Konfliktsituation trägt HERMANN GIESECKE eine Reihe von Merkmalen zusammen. Zunächst ist da die Aktualität, weil sich das Politische als das noch nicht Entschiedene nur in der kontroversen Aktualität zeigt.⁵² Es ist ja auch die Aktualität der Spiegel-Affäre, die ihn dieses Beispiel einer Konfliktsituation auswählen läßt! Ebenso wichtig ist für ihn, daß es sich um eine Ernstsituation handelt. Er wehrt sich nämlich dagegen, daß der Jugendliche in einem von Ernstsituationen freien Raum heranwächst.⁵³ Seiner Meinung nach ist der Jugendliche

49 Ebenda S.18; Hervorhebung B.P

50 Ebenda S.24; Hervorhebung B.P.

51 Ebenda S.28

52 Vgl. ebenda S.41

53 Vgl. ebenda S.42

sehr wohl schon in politische Auseinandersetzungen einbezogen: "Er ist ja nicht nur Jugendliche, sondern vor allem Mitglied einer Familie einer bestimmten sozialen Schicht; sein Vater übt einen bestimmten Beruf aus und gehört somit einer bestimmten Berufsgruppe an; und indem politische Entscheidungen immer auch das Leben eben dieser Familie betreffen können und tatsächlich in den meisten Fällen auch direkt und indirekt betreffen, ist auch der Jugendliche davon betroffen. Ein Lehrling, der heute bereits mit 14 Jahren die Schule verläßt, gerät damit schon - ob er will oder nicht - in eine politische Kontroverse. Ein Gymnasiast, der das Schulziel nicht erreicht und damit die Hoffnung auf eine bestimmte berufliche und gesellschaftliche Position begraben muß, ist dadurch schon Leidtragender einer politischen Situation."⁵⁴ Betroffensein und Beteiligtsein sind damit weitere Merkmale der Konfliktsituation. Die Bearbeitung eines politischen Konflikts zum Zweck des Lernens und der Unter- richtung ergibt einen Einstieg für Unterricht.⁵⁵ Konfliktsituationen haben somit ein motivationales Moment. Und politische Inhaltlichkeit gewinnen sie dadurch, daß es ihnen um die gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen geht.⁵⁶

Alle Merkmale finden wir schon andeutungsweise bei einem früheren Autor, der den Situationsbegriff für den Politikunterricht heranzieht: bei THEODOR WILHELM. Er hat auch schon den Terminus "Konfliktslagen" eingeführt, um Situationen näher zu beschreiben. Indes hat er den Schwerpunkt auf Konfliktslagen unter Menschen gelegt, die zusammen zu leben und zu arbeiten haben, während HERMANN GIESECKE Konfliktsituationen in den gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen erkennt, was ein Hinausgehen aus

⁵⁴ Ebenda S.44

⁵⁵ Vgl. ebenda S. 132

⁵⁶ Vgl. ebenda S.102

dem Bereich des Mitmenschlichen und hinein in den des Politischen bedeutet. Der Situationsbegriff, wie ihn HERMANN GIESECKE mit Konfliktsituation verwendet, kann so als Fortführung und Akzentuierung des Gebrauchs durch THEODOR WILHELM gesehen werden, auf den sich der Autor bei der Herleitung seiner Gedanken wiederholt bezieht.⁵⁷

Die Akzentuierung wird ganz deutlich, wenn man die mit dem Situationsbegriff verbundene Sicht vom Zusammenleben, insbesondere deren theoretische Grundlegung vergleicht. Betont THEODOR WILHELM trotz seiner Rede von Konfliktsituationen doch den Kompromiß, so bezieht sich HERMANN GIESECKE auf die Konflikttheorie RALF DAHRENDORFS,⁵⁸ Sie gruppiert sich um die zentrale These, daß nicht das Vorhandensein von Konflikten für ein soziales System "abnormal" sei, sondern deren Fehlen. Sie verlangt allerdings, soziale Konflikte gewaltfrei auszutragen. Solcher Austrag sichere dann den evolutionären Fortschritt von einer Gesellschaft.⁵⁹ HERMANN GIESECKE formuliert daher als Ziel des Politikunterrichts die "politische Beteiligung"⁶⁰ an politischen Konfliktsituationen im Sinn der "vernünftigen politischen Reaktion".⁶¹

b) Fortentwicklung des Begriffs in der Neuausgabe

Diese Zielstellung von Politikunterricht wandelt der Autor in der überarbeiteten Neuausgabe von 1972 ab. Anlaß sind ihm JÜRGEN HABERMAS' "Reflexionen über den Begriff der politischen Beteiligung". Nimmt er sie in der Erstauflage seiner Didaktik nur als eine unter anderen Kritiken am Inhalt des Politikunterrichts der 50er Jahre,⁶² so weist er

57 Vgl. ebenda S.39f., S.51 und S.72ff; daß die von HERMANN GIESECKE als Lernsituation bezeichnete Situation (S.154ff.) etwas anderes meint als die Konfliktsituation, sei ausdrücklich vermerkt.

58 Vgl. ebenda S.102

59 Vgl. RALF DAHRENDORF (1961)

60 HERMANN GIESECKE (1965) S.65

61 Ebenda S.63; Hervorhebung im Original

62 Vgl. ebenda S.13

ihnen in der Neuausgabe eine Schlüsselrolle zu. Keine Politikdidaktik könne hinter die unter anderem dort formulierte Position der Frankfurter Schule zurückgehen, will sie sich nicht dem Vorwurf der willkürlichen Handhabung theoretischer Prämissen aussetzen.⁶³ "Didaktische Theorien wie alle anderen auf gesellschaftliche Praxis bezogenen Theorien haben sich vielmehr am jeweils fortgeschrittensten wissenschaftlichen Diskussionsstand zu orientieren, denn ihre Aufgabe besteht in erster Linie darin, die Differenz zwischen dem Fortschritt des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes und dem praktischen Bewußtsein möglichst klein zu halten."⁶⁴

Drei Gedanken von JÜRGEN HABERMAS stellt HERMANN GIESECKE besonders heraus: einmal die Infragestellung der politischen Beteiligung als eines Wertes an sich, das heißt ohne Rücksicht auf die Inhalte und Ziele derselben; zum zweiten die gegen ein solches formales Verständnis gerichtete materiale Vorstellung von politischer Beteiligung als Beitrag zur Selbstbestimmung des Menschen, wie sie in einer Demokratie im Unterschied zu einer Diktatur herrschen sollte; drittens die zwingende Notwendigkeit, angesichts der überholten Trennung von Staat und Gesellschaft im Daseinsvorsorgestaat Politik und politische Beteiligung nicht mehr allein dem Staat und seinen Organen vorzubehalten, sondern die Gesellschaft zu politisieren.⁶⁵

HERMANN GIESECKE gibt in der Folge als neuen Zielbegriff "politische Beteiligung" an. Er nimmt das Verständnis von Demokratie als einer Verfassung auf, deren wichtigster Zweck es ist, die Mündigkeit, Emanzipation und Aufklärung des Menschen weiterzutreiben. Und er sieht das Grundgesetz

63 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S.119

64 Ebenda

65 Vgl. ebenda S.39ff.

als Ausdruck eines langfristigen historischen Emanzipations- und Demokratisierungsprozesses. Dessen Ergebnisse seien dort teils fixiert, wie die Grundrechte, teils harrten sie als einzulösende Versprechungen ihrer künftigen Realisierung, wie etwa Chancengleichheit; woraus er die Aufgabe ableitet, für die entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungen die notwendige Aktivität zu entwickeln.⁶⁶ Statt Reaktion betont er jetzt die Aktivität: "Es geht nicht nur um 'Mitmachen' in den vorgegebenen Institutionen und Organisationen, sondern auch um die planmäßige Veränderung in Richtung auf zunehmende Demokratisierung der Gesamtgesellschaft."⁶⁷ Das oberste Lernziel benennt er in diesem Sinn jetzt mit "Mitbestimmung": "Jeder Bürger hat nach dem Grundgesetz das Recht, die politische Entwicklung in unserem Land mitzubestimmen, und muß folglich auch alle diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen, die zur Wahrnehmung dieses Rechtes erforderlich sind."⁶⁸

Entsprechend lauten seine Grundeinsichten jetzt:

"1. Politik geht heute zurück auf die fundamentale Tatsache der sozio-ökonomischen Ungleichheit in einer Gesellschaft. Diese Ungleichheit führt zu Konflikten, die die eigentliche Triebfeder des politischen Prozesses sind und die daher vornehmlich Gegenstand des politischen Engagements sind. Ein Engagement in Konflikten eröffnet die Möglichkeit, das Maß an Ungleichheit zu verringern (Konflikt).

2. Politische Entscheidungen sind konkrete und einmalige Entscheidungen. Keine politische Situation ist mit einer anderen voll identisch, mag sie ihr auch noch so ähnlich sehen. Deshalb muß man sich auch im einzelnen informieren, was jeweils zur Debatte steht (Konkretheit).

3. Politik hat es im wesentlichen mit der Gewährung oder

66 Vgl. ebenda S.119ff., vor allem S. 131

67 Ebenda S.139

68 Ebenda

Nicht-Gewährung von Interessen zu tun. Die Klarstellung, welche Interessen jemand hat, gehört zu den wichtigsten politischen Entscheidungen, die jeder einzelne für sich treffen muß. ..."69

Wie ein Vergleich mit HERMANN GIESECKES früheren Formulierungen zeigt, sind in diesem Zitat die wesentlichen Veränderungen enthalten. Die Abwendung von der Konflikttheorie RALF DAHRENDORFS kommt klar zum Ausdruck. Ebenso deutlich wird aber auch, daß HERMANN GIESECKE weiterhin den Situationsbegriff bemüht, obwohl er gesamtgesellschaftliches Denken verlangt. An anderer Stelle betont er das: "Unsere These ist ..., daß es beim politischen Unterricht im Kern auf die Bearbeitung des politischen Bewußtseins als eines gesamtgesellschaftlich-historischen ankommt und darauf, dieses Bewußtsein für politisches Handeln in konkreten Situationen nutzbar zu machen."70 Gegenüber der Erstauflage hebt er den Bezug zu THEODOR WILHELM in diesem Punkt ausdrücklich hervor: "Er (THEODOR WILHELM, B.P.) hat die politische Erziehung mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß es in der Politik um die Bewältigung konkreter Situationen und um das Agieren konkreter Menschen und Gruppen geht, und nicht in erster Linie um Feldschlachten abstrakter Begriffsgepenster."71

HERMANN GIESECKE verbindet auch - wie in der Erstauflage - Konflikt und Situation. Der Konflikt bzw. die Konfliktsituation ist nicht nur Inhalt des Unterrichts, sondern auch dessen Ausgangspunkt. "Der Eintritt in die jeweils historisch dimensionierte politische und pädagogische Praxis erfolgt nun in der Regel nicht an irgendwelchen beliebigen Stellen, sondern vorzugsweise dort, wo

69 Ebenda S.179; Hervorhebungen im Original

70 Ebenda S.159; Hervorhebung im Original

71 Ebenda S.26f.; Hervorhebung B.P.

politische und gesellschaftliche Konflikte offenbar werden. Daß es solche Konflikte unvermeidlich geben muß, resultiert schon aus dem noch nicht zu Ende geführten historischen Demokratisierungsprozeß und daraus, daß die formalen Gleichheitschancen des Grundgesetzes über weite Strecken noch nicht für alle realisiert sind."⁷²

Wohlgemerkt: Nicht alle Konflikte sind Anlaß für politische und pädagogische Praxis, sondern nur diejenigen, die offenbar werden. HERMANN GIESECKE unterscheidet latente und manifeste Konflikte: "Latente Konflikte sind solche, die epochal-langfristig bestehen, den Kern des Demokratisierungs- und Emanzipationsprozesses betreffen und zeitweise auch verdeckt werden können, z.B. der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit; manifeste Konflikte (und Widersprüche) haben ihren Grund meist in solchen latenten und bringen sie - oft verstellt und immer eigentümlich modifiziert - zum Ausdruck."⁷³

Der Autor holt mit den latenten Konflikten die Gesellschaftskritik der Frankfurter Schule mit ihrem Konfliktbegriff direkt herein; indem er sie sich aber in manifesten Konflikten ausdrücken läßt, behält er seine traditionellen Anlässe für Politikunterricht - welche er mit RALF DAHRENDORFS Konflikttheorie begründet hatte - bei. Er kann dann - wie gehabt - "die Konfliktsituation als die eigentliche politische Handlungssituation"⁷⁴ bestimmen und verlangen, daß "der politische Unterricht solche realen Handlungssituationen auch soweit wie möglich antizipieren"⁷⁵ muß. Dafür erfährt sein idealtypischer Aufbau politischen Unterrichts gegenüber der Erstauflage eine Ergänzung. Er darf sich nicht mehr mit der Erörterung eines politischen Konflikts als Einstieg, der Mobilisierung und

72 Ebenda S.143; Hervorhebungen im Original

73 Ebenda

74 Ebenda

75 Ebenda S.146

Neustrukturierung von Wissen, der Formulierung der Grundeinsichten und der Meinungsbildung begnügen, sondern muß "Gegebenenfalls Ermittlung der realen Handlungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und deren praktische Organisation"⁷⁶ Vorsehen.

Damit streicht er das Beteiligtsein des einzelnen als Moment der Situation deutlich heraus. Die Aufarbeitung der Konfliktsituation gilt erst dann als abgeschlossen, wenn der Schüler nach der Reflexion in der Lage ist, wieder zu handeln. Entsprechend sieht auch HERMANN GIESECKES Konzept zur Lernkontrolle aus.⁷⁷

Gegenüber der Erstauflage erweitert er ferner sein Verständnis von politischen Handlungssituationen. Er macht klar, daß er nicht mehr nur mittelbare, sondern auch unmittelbare politische Handlungssituationen als Anlaß und Inhalt des Politikunterrichts haben will. "Die mittelbare, z.B. die Teilnahme an der Wahl oder das Unterzeichnen einer Resolution, galt unter dem Eindruck eines eng ausgelegten Verständnisses der 'repräsentativen Demokratie' lange Zeit als die 'eigentliche' politische Handlungssituation des Bürgers. Für sie genügte ein didaktisches Konzept, das sich im wesentlichen auf das Lernziel der Urteilsfähigkeit beschränkte. Politisches Handeln im Rahmen gesellschaftlicher Organisationen, z.B. im Betrieb, und im Rahmen staatlicher Basisinstitutionen, z.B. Schule und Hochschule, waren dabei kaum vorgesehen. Erst seit 1967 wurden unmittelbare politische Handlungen in diesen Basisbereichen von Staat und Gesellschaft üblich, ..." ⁷⁸ Ohne den seit der didaktischen Wende eingetretenen Fortschritt der Diskussion in Richtung mittelbarer

76 Ebenda S.182

77 Vgl. HERMANN GIESECKE (1973) S.123f.

78 HERMANN GIESECKE (1972) S.143f.; Hervorhebungen im Original

politischer Situationen preiszugeben, kommt HERMANN GIESECKE so wieder stärker zum Gebrauch des Situationsbegriffs durch THEODOR WILHELM zurück, der vornehmlich Situationen des vorstaatlichen Lebens aufgreift. Der ausdrückliche Bezug zu seinem akademischen Lehrer in der Neuausgabe erlangt so eine tiefere Bedeutung.

Einer grenzenlosen Ausweitung der für Politikunterricht infragekommenden Handlungssituationen beugt HERMANN GIESECKE indes vor, indem er seinen Konfliktbegriff differenziert. Er unterscheidet objektive Konflikte, wie den Kampf um innerbetriebliche Mitbestimmung, von denen alle Bürger einer Gesellschaft persönlich betroffen sind, wobei das subjektive Ausmaß einer solchen Betroffenheit mit höchst unterschiedlicher Intensität erlebt wird; dann subjektive Konflikte, wie den Autoritätskonflikt mit Eltern, von denen der einzelne betroffen sein kann, aber nicht sein muß. Generell subjektive Konflikte in den Politikunterricht hineinzunehmen mit der Begründung, daß sie nicht als bloß private zu verstehen sind, sondern als Widerspiegelungen objektiver gesellschaftlicher Konflikte in den Individuen, lehnt er ab. Er verlangt, die Priorität bei den objektiven Konflikten zu setzen, zu denen die subjektiven Konflikte ja in Bezug gebracht werden können.⁷⁹

Die Frage, welchen Platz im Lehrgefüge die Aufarbeitung von Handlungssituationen einnehmen soll, beantwortet HERMANN GIESECKE jetzt etwas anders als in der Erstaufgabe. Statt die Handlungssituationen in eine politische Arbeitsgemeinschaft zu verweisen, nimmt er die Konfliktanalyse voll in den regulären Unterricht auf. Gegen eine Dominanz von Lehrgängen gegenüber projektorientierter Konfliktanalyse spricht er sich noch klarer aus: "Würde Politik lediglich in der schulischen Weise des Lehrgangs gelehrt, so müßte das in den Schülern die Vorstellung erwecken, als ob sich ihnen im Laufe der Jahre die politische

79 Vgl. ebenda S.183

Welt systematisch erschließe und ihnen damit fertig 'zuhanden' werde. Damit aber würde die politische Welt vorfabriziert, es würde ein Zusammenhang gestiftet, der nur deshalb existiert, weil er so und nicht anders hergestellt wurde. Auf diese Art würde der Unterricht eine Art zweiter Wirklichkeit schaffen..."⁸⁰ Andererseits will er auf systematische Unterrichtspartien keineswegs verzichten. Sie sollen allerdings nicht an diejenigen Stellen der Konfliktanalyse eingeschoben werden - gleichsam als Exkurse - , wo sie den Beteiligten von der Sache her plausibel und zweckmäßig erscheinen. Vielmehr sollen systematisch gesamtgesellschaftliche Vorstellungen trainiert werden, was für ihn konkret bedeutet, beim Schüler vorhandene Vorstellungen zu korrigieren und zu verbessern. Eine Kombination von induktivem und deduktivem Verfahren für den Politikunterricht ist somit seine Leitvorstellung.⁸¹

So weit er mit dem Situationsbegriff auch über RUDOLF ENGELHARDT hinausgeht, eine alleinige Ausrichtung des Politikunterrichts an Konfliktsituationen soll auch bei ihm nicht sein. Die systematischen Unterrichtspartien garantieren ihm die Förderung der gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge im Bewußtsein der Lernenden. RUDOLF ENGELHARDT verläßt sich noch ganz auf die Auswahl aktueller Gelegenheiten entsprechend einem Katalog von Grundeinsichten. Daß über eine konsequente Aufarbeitung von Gelegenheiten beziehungsweise Konfliktsituationen allein schon umfassend politisches Bewußtsein beeinflußt werden kann, glauben offenbar beide noch nicht.

Daß HERMANN GIESECKE seinen Politikunterricht wie auch RUDOLF ENGELHARDT wissenschaftlichen Ansprüchen genügen lassen will, zeigt seine knappe zusammenfassende Formulierung zu Beginn seiner "Methodik des politischen

80 Ebenda S.198

81 Vgl. ebenda S.146ff; an dieser Stelle legt er klarer dar, was er S.198 nur aus kritischer Warte her über die Rolle des Lehrgangs schreibt.

Unterrichts": "Politischer Unterricht, wie er hier vertreten wird, versteht sich also insofern als 'wissenschaftlich', als methodisch geregeltes Nachdenken und Arbeiten angestrebt wird auf der Grundlage von Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen und in Konfrontation mit objektivierten wissenschaftlichen Ergebnissen und Erklärungssystemen."⁸²

HERMANN GIESECKE bindet an den Situationsbegriff methodisch geregeltes Nachdenken und objektivierte wissenschaftliche Ergebnisse. Insoweit kommt er über den Situationsbegriff von THEODOR WILHELM hinaus und holt den von JOHN DEWEY ein.

Vorrang gewinnt für ihn die Vermittlung eines wissenschaftlichen Politikverständnisses, für das Situationen insoweit herangezogen werden, wie sie zur Herstellung dieses Verständnisses taugen. Taugen sie nicht, zieht HERMANN GIESECKE systematische Unterrichtspartien vor!

Er läßt sich dabei ein nicht unwesentliches Problem auf, nämlich zu entscheiden, welches Politikverständnis der Wissenschaften er seinem Unterricht zugrundelegen soll. Für sich löst er das Problem in der Neuausgabe seiner "Didaktik der politischen Bildung" vorerst mit dem Wechsel vom Pluralismusmodell der Demokratie zur Kritischen Gesellschaftstheorie. Es ist logisch, daß dieses von HERMANN GIESECKE so gelöste Problem von den Politikdidaktikern breit diskutiert wird.

3. Auseinandersetzungen um den Vorschlag

Die meisten Kommentare beziehen sich auf HERMANN GIESECKES Erstauflage. Nachdem er in der Neuausgabe den Begriff der Konfliktsituation verbessert, hebt er einen Teil der Kritik auf; allerdings nicht die gesamte Kritik. Sie führt nicht unerheblich über seine Position, auch seine Position der Neuausgabe, hinaus.

a) Ausrichtung auf strukturelle Widersprüche der Gesellschaft

An der Erstauflage von HERMANN GIESECKE kritisiert KARL CHRISTOPH LINGELBACH eine zu weite Auslegung der Konfliktsituation. Sie erstreckte sich auf alle Kontroversen ungeachtet deren Zugehörigkeit zu verschiedenen Seinsbereichen, sofern jene nur allgemeines Interesse erzeuge.⁸³ Wörtlich schreibt er: "Uns scheint die Lösung überzeugender, die von vornherein von jenen aktuellen Konflikten ausgeht, in denen die übergreifenden, Gesellschaft und Staat als Ganzes betreffenden Gegensätze signifikant werden, die das Leben des Zöglings prägen und mit denen er als verantwortungsbewußter Aktivbürger später rechnen muß."⁸⁴

KARL CHRISTOPH LINGELBACH bringt damit ein anderes Verständnis von Politik ein. Sie wird erst seinem Anspruch

⁸³ Vgl. KARL CHRISTOPH LINGELBACH (1967) S.129

⁸⁴ Ebenda S.130

gerecht, wenn sie sich mit den strukturellen Konflikten der Gesellschaft befaßt. Auf diese Konflikte zentriert er daher den Politikunterricht, um "dem keineswegs unbedenklichen Stabilisierungsprozeß gesellschaftlicher Machtpositionen entgegenzuwirken."⁸⁵ Als Zielvorstellung folgert er "politische Aktivität".⁸⁶ "Denn gerade auf die Bereitschaft und die Fähigkeit des künftigen Bürgers zu sinnvollen politischen Handeln kommt es doch an, wenn wir jenen Erstarrungsprozeß unserer Gesellschaft mit neuen politischen Perspektiven durchbrechen wollen."⁸⁷ Im Vergleich dazu bezeichnet er HERMANN GIESECKES Konzeption der politischen Re-Aktion, wie es die Erstauflage von 1965 prägt, als eine "Theorie pädagogischer und politischer Resignation".⁸⁸

Indem KARL CHRISTOPH LINGELBACH der Konfliktsituation mit ihrer Beziehung zu strukturellen Widersprüchen der Gesellschaft einen anderen Inhalt gibt, kann er diesen Begriff bei seiner Konzeption von Politikunterricht weiterverwenden. Er verlangt folglich vom Unterricht die Leistung, daß der künftige Aktivbürger aus der Kenntnis der konkreten Konfliktsituation getroffene Entscheidungen überzeugend begründen und auch innerhalb eines demokratischen Beschlußorgans durchsetzen kann.⁸⁹ Das bedeutet, daß auch bei diesem Autor Politikunterricht an aktuellen Konfliktsituationen ansetzt und sich durch deren Aufarbeitung realisiert. Er gibt so eine Unterrichtsplanung vor, welche über HERMANN GIESECKES Vorschlag von 1965 hinausgeht und schon dessen Modell der Neuausgabe entspricht.

Neben solchem projektorientierten Unterricht braucht er aber offenkundig die systematische Erarbeitung von Wissen.

85 Ebenda S.50

86 Ebenda

87 Ebenda

88 Ebenda

89 Vgl. ebenda S.54f.

Vorsichtig, aber unübersehbar schreibt er: "Der politische Unterricht sollte also entweder von der Analyse eines politischen Konflikts ausgehen oder ihre Wissensvoraussetzungen erarbeiten."⁹⁰ Wo er bei der Aufarbeitung von Konfliktsituationen nicht zu seinem Politikverständnis kommt, schiebt er einen Lehrgang "Wissensvoraussetzungen" ein. Insofern bleibt der Diskussionsstand bei der Erstauflage beziehungsweise im Rahmen der geringfügigen Korrekturen der Neuausgabe von HERMANN GIESECKE.

KARL CERISTOPH LINGELBACH läßt noch offen, ob die strukturellen Widersprüche der Gesellschaft als Hintergrund der konkreten Konfliktsituation mit Hilfe des liberaler Denkweise entspringenden Pluralismusmodells gedeutet oder in der MARXSCHEN Tradition im Sinn antagonistischer Klassengesellschaften in spätkapitalistischer Entwicklungsphase verstanden werden sollen.⁹¹

b) Betonung des gesellschaftlichen Antagonismus

Den Weg in die letztgenannte Richtung leiten Autoren aus dem Umfeld der Frankfurter Schule der Soziologie ein: KARL HERMANN TJADEN (1966), EGON BECKER (1967), MANFRED TESCHNER (1968), KLAUS MOLLENHAUER (1968) und KLAUS PETER WALLRAVEN (1970). ROLF SCHMIEDERER (1966, 1967) beteiligt sich von Anfang an; er nimmt von anderen vorgebrachte Gedanken auf und formuliert auf dieser Basis seine Kritik an HERMANN GIESECKES Konzeption von Politikunterricht. Dessen Politikverständnis, wie es in der Erstauflage zum Ausdruck kommt, wird zentraler Kritikpunkt. Es sei auf die Rechtfertigung bestehender Zustände aus. Daher könne sich die Konzeption auch mit passiver Aktivität oder den vernünftigen politischen Reaktionen des

90 Ebenda S.133

91 Vgl. ebenda S.52

Normalbürgers zufriedengeben, der weiß, warum es so und nicht anders ist. Die Konzeption sei resignativ, weil solcher politischer Unterricht zur Einsicht führe, daß der Normalbürger ja doch nichts tun könne. Das sei aber nur in der Gegenwart gültig, wo politischer Aktivität und politischer Mitbestimmung enge Grenzen gezogen sind. ROLF SCHMIEDERER verlangt daher eine Richtung der Aufarbeitung von Konflikten im Politikunterricht, die diese Grenzen bewußt macht, damit der Schüler zu einer realistischen Einschätzung der jetzigen und künftigen Möglichkeiten politischen Handelns geführt wird. In der Analyse konkreter und aktueller politischer Konflikte sollen ihm stets die eigenen, objektiven Interessen bewußt gemacht werden, die immer zugleich die Interessen von sozialen Gruppen sind. Aus der Konfrontation dieser Interessen mit den bestehenden Gesellschaftsstrukturen kann sich dann die Frage nach dem Ziel politischen Engagements ergeben: als Frage nach einer Gesellschaft, die den realen Interessen der Menschen gerechter wird als die bestehende, das heißt nach einer Gesellschaft mit mehr Demokratie und Humanität, also weniger Repression und Entfremdung.⁹²

Und er konkretisiert: "Wie der Kunsterzieher, der Sprachlehrer und der Sportpädagoge, so sollte es auch der politische Erzieher als Erfolg seines Unterrichts ansehen, wenn aus dem im Unterricht erarbeiteten Erkenntnissen und Einsichten praktisches Handeln entsteht."⁹³ Auch umgekehrt sieht er das Verhältnis von Politikunterricht zu Praxis: "Darüber hinaus aber verlangt auch der politische Unterricht im Grunde selbst die Einbeziehung der politischen Aktivität: Auch der politische Unterricht intendiert das Lernen für das Leben, also für die soziale Praxis. Manches, was für das politische Handeln entscheidend ist, kann nicht

92 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1971) S.48ff.

93 Ebenda S.54

abstrakt gelernt werden, kann nur das Ergebnis einer reflektierten Praxis sein: so etwa die Solidarität unter in gleicher Weise Engagierten und Betroffenen, oder die für jedes Handeln notwendige Kommunikation unter den Beteiligten, aber auch etwa das praktische Verhalten in Konfliktsituationen, z.B. im Streik, bei Demonstrationen, auf Versammlungen usw."⁹⁴ Er fordert ganz klar, diejenigen Bereiche des politischen Lebens in den Politikunterricht hereinzunehmen, die den Bürger direkt berühren und in denen am ehesten noch die Möglichkeit politischer Einflußnahme besteht, um den Menschen vom Objekt zum Subjekt der Politik zu machen. HERMANN GIESECKES Konfliktsituationen, wie die Spiegel-Affäre, sind ihm ganz offensichtlich zu fern von der politischen Praxis der Schüler. Für ihn bedeutet Ausgehen von der Situation des Schülers, daß dessen subjektive Interessen voll berücksichtigt werden, ohne daß es zu individuell-privatistischen oder psychologischen Lösungen für den einzelnen kommt.⁹⁵

Später präzisiert ROLF SCHMIEDERER seinen Ansatz eines schülerzentrierten Politikunterrichts: "Ausgangspunkt und Inhalt für den politischen Unterricht sind die reale Existenz und die konkrete Lebenssituation des Schülers, d.h. seine Existenz als Kind, Jugendlicher, Arbeiterkind, Mittelstandskind, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser), Geschlechtswesen usw.

Konkretisiert bedeutet dies: Anknüpfungspunkte und Zielebene des politischen Unterrichts sind Lebenssituationen oder Lebensbereiche (die zugleich Lernbereiche sind) und die sich aus ihnen ergebenden Probleme, Notwendigkeiten, Interessen, Bedürfnisse usw. Aus den Erfahrungsbereichen des Schülers werden vordringlich solche Probleme als Unterrichtsgegenstand ausgewählt, die für das Leben des Schülers (jetzt oder später; am besten: jetzt und später) besondere Bedeutung haben und die Problemdruck (Leid)

94 Ebenda

95 Vgl. ebenda S.113f.

ausüben. ..."⁹⁶ Und weiter: "Ausgangspunkt und Inhalt des politischen Unterrichts ist aber nicht nur die 'objektive' Situation des Lernenden, sondern ebenso seine subjektive Situation, seine Interessen, Vorstellungen, Bedürfnisse usw.: Reale Lernprozesse können nur dort stattfinden, wo diese 'subjektiven Faktoren' direkt aufgenommen werden und wo von ihnen im Lernprozeß ausgegangen wird."⁹⁷

HERMANN GIESECKE schließt er sich wieder an, soweit sich dieser infolge des Situationsansatzes zum kasuistischen Prinzip bekennt. Dabei hebt er deutlich hervor, daß damit etwas anderes gemeint ist als ein aktueller Einstieg oder Aufhänger, der nur als motivierender Anreiz dient. Fallbehandlung ist durchgehendes Prinzip der gesamten Unterrichtseinheit.⁹⁸ Es wird an einem Fall gelernt, wobei mit sich erweiterndem Verständnis für die Relevanz der Probleme und die eigene Betroffenheit der Schüler auch der Schwierigkeitsgrad, die Breite und Komplexität der Fälle gesteigert werden kann, was allerdings das Aufgreifen eng begrenzter Fälle nicht ausschließen soll.⁹⁹ Unterrichtseinheiten sind somit Fälle von Situationen!

ROLF SCHMIEDERER verschiebt den Anteil des situativen Unterrichts zuungunsten eines lehrgangsmäßigen Unterrichts eindeutig. Dennoch mag auch er nicht ganz auf systematische Kurse verzichten. Wie er in seiner letzten Buchveröffentlichung schreibt, sollen im Einzelfall solche Kurse eingeschoben werden, um Zusammenhänge und Gegenstände zu besprechen, die den Rahmen des sonstigen Unterrichts sprengen würden. Sie haben Entlastungsfunktion für Lehrer und Schüler. Es ist allerdings für ihn dringend erforderlich, daß sie sich aus der Besprechung eines konkreten

96 ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.109; Hervorhebung B.P.

97 Ebenda; Hervorhebung B.P.

98 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1971) S.118

99 Vgl. ebenda S.123

Problems ergeben und daß der Zusammenhang damit stets erhalten bleibt.¹⁰⁰

Das erlaubt ihm auch deutlichere Festlegungen zur Durchführung des situativen Unterrichts, als das später

HERMANN GIESECKE in seiner Methodik zu tun bereit ist:

"Für die Form des Unterrichts scheint uns das Entscheidende zu sein, daß jede Unterrichtseinheit, jedes Unterrichtsprojekt als Arbeitsgemeinschaft angelegt ist, d.h.: Lehrer und Schüler arbeiten als gleichberechtigte Teilnehmer an dem gemeinsam ausgewählten Projekt, sie bilden ein Team, dessen Aufgabe es ist, ein Problem gemeinsam zu bearbeiten und zur Klärung bzw. zur Lösung zu bringen. Der Lehrer soll sich bewußt in den Ablauf des Arbeitsvorhabens einordnen und soll versuchen, sich so bald als möglich überflüssig zu machen - abgesehen vielleicht von einigen Sonderaufgaben wie der Beschaffung von Informationsmaterial und dem Anbieten von methodischen Hinweisen etc."¹⁰¹

Im Sinn von ROLF SCHMIEDERER argumentiert auch HAGEN WEILER gegen HERMANN GIESECKES pluralistisches Verständnis der Konfliktsituation in der Erstauflage. Er schaffe damit nicht den Durchbruch zur Analyse der wirklichen gesellschaftlich-politischen Antagonismen. HAGEN WEILER kritisiert HERMANN GIESECKES Betonung der Einsicht bei der Aufarbeitung von Konfliktsituationen und dessen Zögern gegenüber der Ermunterung konkreter politischer Aktivitäten der Schüler. Politikunterricht könne so gesellschaftliche und politische Bedingungen in und außerhalb der Schule nicht verändern helfen.¹⁰² HAGEN WEILERS Vorschlag zielt alternativ darauf ab, zunächst die von den Schülern selbst zu artikulierende erfahrene familiäre Sozialisation sowie ihr subjektives Rollenverständnis in der Schule zum zentralen Ausgangspunkt emanzipatorischen

100 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.146f.

101 ROLF SCHMIEDERER (1971) S.135f; Hervorhebungen B.P.

102 Vgl. HAGEN WEILER (1973) S.34ff.

politischen Lernens zu machen. Konkrete Konflikte sollen dabei von den Schülern sprachlich in den (Be-)Griiff zu bekommen versucht werden. Die damit eingeleitete bloß intellektuelle Aufklärung über die hierarchischen, irrationalen Strukturen unserer Gesellschaft bringt indes keine Veränderung;¹⁰³ es gibt einen entscheidenden Unterschied zwischen der nur vernünftigen Einsicht in eine Konfliktsituation und dem tatsächlichen Erleben dieser Konfliktsituation."¹⁰⁴ Es wird daher nötig, ein Know how emanzipatorischer, realitätsbezogener Aktionen und Organisationsformen zu erarbeiten, welche den handelnden Schülern ein Minimum an Erfolgchancen bieten.¹⁰⁵ Damit entspricht er HERMANN GIESECKES revidierter Fassung allerdings nicht in allen Punkten. Stärker als er betont HAGEN WEILER Konfliktsituationen aus dem Zusammenhang familiärer politischer Sozialisation. Hier setzt er deutlich den Schwerpunkt, während es bei HERMANN GIESECKE nur ein zusätzlicher wird.

WOLFGANG CHRISTIAN ist auch mit der Position HERMANN GIESECKES in dessen Neuausgabe nicht zufrieden, obwohl dieser ja dort die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland als Klassengesellschaft begreift: "In krassem Gegensatz zum marxistischen Begriffsinhalt 'Klassengesellschaft' ist für GIESECKE die kapitalistische Sozialstruktur der BRD eine grundsätzlich nicht widersprüchliche, sondern eine Formation, innerhalb derer es nur noch darum geht, den bereits erreichten Demokratisierungsgrad im politischen Entscheidungsfeld auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche evolutionär zu erweitern."¹⁰⁶ HERMANN GIESECKE verharre damit im Pluralismus.¹⁰⁷ WOLFGANG CHRISTIAN verlangt, nicht länger die Konfliktsituation als Phänomen des politischen Wettbewerbs auf der Basis

103 Vgl. ebenda S.160ff.

104 Ebenda S.166

105 Vgl. ebenda

106 WOLFGANG CHRISTIAN (1974) S.23

107 Vgl. ebenda S.25

gleichberechtigter Machtpositionen zu begreifen, sondern endlich als je spezifischen Ausdruck des gesellschaftlichen Grundwiderspruchs von Kapital und Arbeit zu sehen.¹⁰⁸ Ausgangspunkt dafür soll - wie bei HERMANN GIESECKE - die Situation sein.¹⁰⁹ Schulische Konfliktsituationen interessieren folglich,¹¹⁰ auch Konfliktsituationen aus dem Bereich der Arbeit.¹¹¹ Allerdings sind Konfliktsituationen nicht 'conditio sine qua non'; "es werden auch Themen mit einem weitergesteckten theoretischen Rahmen (Faschismus, Gesetzestexte o.ä.) für notwendig erachtet."¹¹²

c) Warnung vor dem alleinigen Konfliktbezug

Zur Warnung vor Konfliktsituationen als Mittelpunkt der Konzeption von Politikunterricht sehen sich andere Kritiker HERMANN GIESECKES veranlaßt. Sie werfen ihm vor, über Konfliktsituationen einem pluralistischen Gesellschaftsverständnis Vorschub zu leisten. FRANZ HEINISCH argumentiert, daß mit Konfliktsituationen die grundlegenden gesellschaftlichen Gegensätze überhaupt nicht ins Blickfeld kämen. Die spätkapitalistische Gesellschaft zeichne sich nämlich gerade dadurch aus, daß grundlegende Konflikte in ihr nicht manifest werden, sondern sich nur als unartikulierte Unbehagen und als Gefühl des subjektiven Unglücks umsetzen.¹¹³ Folglich verlangt er von Politikunterricht, sich nicht länger um Konfliktsituationen zu zentrieren, sondern "an den unsicheren Stellen und ungelösten Fragen des scheinbar vertrauten Lebenskreises der Heranwachsenden anzuknüpfen".¹¹⁴ Um Herrschaftsver-

108 Vgl. ebenda S.103

109 Vgl. ebenda S.102

110 Vgl. ebenda S.103

111 Vgl. ebenda S.105

112 Ebenda

113 Vgl. FRANZ HEINISCH (1970) S.167f.

114 Ebenda S.179

hältnisse in der spätkapitalistischen Gesellschaft sichtbar zu machen, aktuelle Legitimationskrisen zu verschärfen und latente Legitimationskrisen zu aktualisieren,¹¹⁵ muß auch nach HARTMUT DIEBENBACHER Politikunterricht an "konkreten Erfahrungen und Problemen"¹¹⁶ anknüpfen.

Von einer Überschätzung gesellschaftlicher Konflikte in ihrer Funktion für die politische Erziehung schreibt GÜNTER TEGTMEYER. Sie stellten "nur die Spitzen des Eisbergs bei gesellschaftlichen (Klassen-) Auseinandersetzungen dar. Im Rahmen des politischen Unterrichts müßte es vielmehr darauf ankommen, die 'normale', latent konflikthafte Umwelt des Lernenden zu problematisieren, da diese die für das politisch-soziale Verhalten entscheidenden psychosozialen Strukturen des einzelnen in weit größerem Maße prägt als manifeste gesamtgesellschaftliche Konflikte."¹¹⁷ Es gelte die "unmittelbare soziale Umwelt des Lernenden ... als Handlungssituation"¹¹⁸ einzukalkulieren.

Warum eine an Konfliktsituationen orientierte Politikdidaktik nicht in aller Konsequenz für Politikunterricht mit Arbeiterkindern nutzbar gemacht werden könne, erklärt WILMA SIMON: "Der Konflikt-Begriff ist unzureichend. Eine kapitalistische Gesellschaft ist antagonistisch, d.h. vom Klassenwiderspruch geprägt. Konflikte beschreiben jedoch diesen Grundwiderspruch nicht, sondern suggerieren eine scheinbare Gleichheit der vom Konflikt Betroffenen und eine friedlich-rationale Regelung dieser Konflikte innerhalb der vorgesehenen Systemgrenzen..."¹¹⁹ Sie plädiert daher dafür, jegliche "gegenwärtige, historische und zukünftige Lebenssituationen"¹²⁰ zum Mittelpunkt des Politikunterrichts zu machen.

115 Vgl. HARTMUT DIEBENBACHER (1976) S.162

116 Ebenda S.163

117 GÜNTER TEGTMEYER (1977) S.150

118 Ebenda

119 WILMA SIMON (1978) S.115

120 Ebenda S.121

d) Zusätzliche Bezugnahme auf Recht, Freiheit,
Daseinsvorsorge und Ordnung

FRIEDRICH ROTH kritisiert an der Erstauflage von HERMANN GIESECKE, daß die jungen Bürger von Anfang an angehalten werden sollen, ihr politisches Engagement auf sogenannte wichtige Aktivitäten zu konzentrieren. Das ist für ihn eine unzulässige Eingrenzung des Begriffs der Situation.¹²¹

"Was im Erfahrungshorizont eines Kindes wichtig ist, wird unter den Maßstäben der 'Ernstwelt' oft unwichtig erscheinen - etwa eine Schülerzeitung oder das, was sie enthält - ; es kann aber für die Zukunft dieser Gesellschaft und die Verbesserung ihrer Bedingungen eine ganz besondere 'Wichtigkeit' haben."¹²² FRIEDRICH ROTH verwahrt sich gegen negative Deutungen solcher Situationsorientierung. "Wer hier eine reine Nützlichkeitsdidaktik oder die Kapitulation vor dem jugendlichen Egoismus sehen will, möge bedenken, daß es sich dabei nicht nur um einen bloß interessanten 'Einstieg' oder geschickten 'Aufhänger' handelt (was bei mehr objektivierenden Fächern berechtigt wäre), sondern durchaus um Sachgehalte , objektive Forderungen und Zeitfragen im Sinne des neuen didaktischen Ansatzes, um die Schaffung einer soliden Motivationsbasis für die Hinführung zu den Inhalten, Formen, Prinzipien, Werthaltungen, Konflikten und Problemen unserer gemeinsam im schnellen und nicht absehbaren Wandel befindlichen gesellschaftlich-politischen Welt."¹²³ Der Autor macht deutlich, daß Situationen nicht nur zu Konflikten hinführen müssen. Konfliktsituationen sind bereits eine Auswahl aus möglichen Situationen für Politikunterricht. In diesem Sinn baut sich sein Einsichten-Katalog nicht nur um den Begriff "Konflikt" auf, sondern gruppiert sich gleich-

121 Vgl. FRIEDRICH ROTH (1968) S.31f.

122 Ebenda S.32

123 Ebenda S.130f.; Hervorhebung im Original

wertig um die Begriffe: Ordnungsmacht, Politik, Recht, politischer Kampf, gesellschaftliche Auseinandersetzung, Daseinsvorsorge, Sicherung der Freiheit, Machtkontrolle, gesellschaftlich-politisches Wissen und einsichtige Aktivität.¹²⁴ Konfliktorientierte Begriffe sind für sein Konzept von Politikunterricht nicht mehr vorrangig.

e) Hervorhebung des Ordnungsgedankens

HEINRICH BUBHOFF fragt: "Ist etwa der Konflikt die Grundkategorie des Politischen, auf die alle anderen zurückzuführen sind?"¹²⁵ Und er gibt (an anderer Stelle) eine Antwort, mit der er zugleich die Gegenposition zu HERMANN GIESECKE bezieht: "Daß der Pluralismus in der Gesellschaft Konflikte erzeugt, ist eine unbestrittene Tatsache. Ebenso unbestritten muß gelten, den Konflikt als didaktisches Mittel einzusetzen."¹²⁶ Er betont zugleich die Grenzen: "Jedoch ist es eine Überbewertung des Konflikts, ihn zum Grundprinzip politischer Tätigkeit zu bestimmen... Dementsprechend ist es eine der 'Praxis' nicht angemessene Überbewertung des Konflikts, ihn zum Grundmodell der politischen Didaktik zu erheben und daraus didaktische Zielvorstellungen abzuleiten, die für den Bereich des Politischen entweder den Kampf aller gegen alle oder die Reibungslosigkeit aller gesellschaftlichen Tätigkeit zur Voraussetzung haben und für den Bereich des Individuellen entweder den im Machtkampf siegreichen Menschen oder den gutwilligen und um jeden Preis rücksichtsvollen Menschen, um die Zahl der Konflikte, wenn nicht vollständig zu beseitigen, so doch zumindest möglichst gering und unbedeutend

124 Vgl. ebenda S.65ff.

125 HEINRICH BUBHOFF (1968) S.149; Hervorhebung im Original

126 Ebenda S.124

zu halten. Eine völlige Veränderung der Struktur der pluralistischen Gesellschaftsordnung wäre die notwendige Begleiterscheinung."¹²⁷

Die Sichtweise jeder politischen Situation als Konfliktsituation entspringt seiner Meinung nach einem Modelldenken. Der Mensch sei aber weder als Seinsgrund noch als Zweck unserer politischen Ordnung durch ein solches zu erfassen. Es gibt nur allgemein anerkannte Grundvoraussetzungen als Ausfluß des Seinsgrundes der politischen Ordnung, die gleichzeitig die didaktischen Grundüberzeugungen beinhalten.¹²⁸ Er beschreibt sie so, daß die Grund- und Menschenrechte nicht nur die Grundbedingungen der gegenwärtigen und zukünftigen politischen Ordnung darstellen, sondern auch ihre Grundprinzipien im Sinne von Regulativen. Sie bilden nicht nur die Inhalte, sondern auch die Kategorien politischer Bildung: Angelpunkt aller politischen Erziehung sind die Grund- und Menschenrechte.¹²⁹

Zu diesem Wissen kommt man aber nicht durch einen aufschreitenden, stufenweisen Lehrgang. Er ist ungeeignet für die politische Erziehung. Vielmehr muß an seine Stelle ein Suchen und Forschen treten, das von subjektiver Betroffenheit angerührt ist, in dem je einzelnen Fall zum Grundsätzlichen vorstößt und dieses Grundsätzliche aus immer neuen Zusammenhängen bewußt macht und zur Einsicht bringt. HEINRICH BUBHOFF greift damit auf Überlegungen von KURT GERHARD FISCHER zur Konzeption des Politikunterrichts zurück.¹³⁰ Er protegiert Fallbehandlung und Projektunterricht, die durchaus an Situationen ansetzen könnten. Allerdings gebraucht er selbst nicht expressis verbis den Situationsbegriff, sondern kritisiert nur an HERMANN GIESECKE die konfliktbezogene einseitige Sicht von Situation. Erst PAUL DÜRING greift den Situationsbegriff wörtlich auf,

127 Ebenda

128 Vgl. ebenda S.125

129 Vgl. ebenda S.155

130 Vgl. ebenda S.125

wenn er feststellt, "daß es einer politischen Bildung didaktisch in erster Linie darauf ankommen muß, den Jugendlichen in Konflikt- und Alternativsituationen hinein-zuführen, in denen und aus denen er die einem freiheitlichen Rechtsstaat und einer ebensolchen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung"¹³¹ zugrundeliegenden Elemente erkennen und zu einer sinnvollen Gesamtordnung zusammenfügen kann.

Gegen die Gleichsetzung von politischer Situation mit Konfliktsituation spricht sich auch HANS-GÜNTHER ASSEL aus. Er verfährt die These, daß man der Dialektik des Politischen nicht mit dem Tatbestand des Konfliktes allein gerecht wird. HERMANN GIESECKE wirft er daher Einseitigkeit vor. Konflikte verlangen nämlich, wo immer sie auftreten, nach Regeln des Ausgleichs und der Schlichtung, wenn sie nicht dysfunktional wirken sollen. Sie signalisieren Diskrepanzen und Antagonismen, die man beseitigen muß, wenn nicht gefährliche Zuspitzungen und Zerreißproben entstehen sollen, die in Chaos und Anarchie münden. HANS-GÜNTHER ASSEL erinnert an das Ordnungsproblem, dem in der politischen Bildung der gleiche Rang wie dem Konfliktproblem zukomme.¹³² "Im Zusammenleben der Menschen spielen Ordnung und Konflikt eine grundlegende Rolle: Sie sind die beiden Pole, um die das politische Denken kreist."¹³³ Ihre Gemeinsamkeit besteht in der Ausrichtung auf das Gemeinwohl als Richtschnur politischen Handelns. HANS-GÜNTHER ASSEL will somit Konfliktsituationen aufgreifen, allerdings nicht nur mit einer pluralistisch aufgebauten konstruktiven Konflikttheorie, sondern ebenso mit der Ordnungstheorie analysieren: gleichsam als Konflikt-Ordnung-Situationen.¹³⁴ Er selbst wechselt zum Schluß seiner Darstellung daher auch konsequent von der

¹³¹ PAUL DÜRING (1968) S.38; Hervorhebung im Original

¹³² Vgl. HANS-GÜNTHER ASSEL (1969) S.17

¹³³ Ebenda

¹³⁴ Vgl. ebenda S.19ff; dort wie auch andernorts läßt er allerdings offen, wie das Aufarbeiten von Situationen unterrichtsmethodisch geschehen soll: vgl. HANS-GÜNTHER ASSEL (1970)

Bezeichnung "Konfliktsituationen" zu "Situationen".¹³⁵

Auf die Angriffe von HEINRICH BUBHOFF und HANS-GÜNTHER ASSEL nimmt ausdrücklich BERNHARD SUTOR Bezug. Auch er sieht HERMANN GIESECKE mit seinem Konflikt-Modell einer bestimmten Theorie der Politik verhaftet.¹³⁶ Davon grenzt er sich ab. Für ihn bedeutet, Konflikt als zentrale politikwissenschaftliche Kategorie zu sehen, eine ausgesprochene Verengung des Politischen.¹³⁷ Seine Gegenposition beschreibt er so: "Weder dürfen wir die Interessenkonflikte und den Kampf der rivalisierenden Ordnungsvorstellungen unterschlagen noch die Notwendigkeit und die Tatsächlichkeit eines Minimums an Übereinstimmung zwischen politischen Gegnern. Ich sehe nicht, wie wir anders den beiden gefährlichen Extremen entgehen sollen, entweder Politik wieder einmal nach dem Freund-Feind-Schema zu deuten oder Volksgemeinschaftsideologie zu verbreiten."¹³⁸

Und an einem aktuellen Beispiel erläutert er eindringlich seine Position: "Es ist übrigens auffallend, daß das Konfliktmodell von seinen Verfechtern stets bezogen scheint auf die innere Politik und die innergesellschaftlichen Auseinandersetzung, obwohl es sich an internationalen Konflikten mindestens ebensogut exemplifizieren ließe. Nur hätte es dort fatale Konsequenzen. Die Politikwissenschaft beginnt heute, Friedensforschung zu betreiben, doch wohl aus der Erkenntnis, daß eine immer nur vorläufige Regelung von Konflikten auf die Dauer für die Menschheit zu gefährlich ist. Geregelt, so wird man sagen müssen, ist z.B. der Ost-West-Konflikt durch die aus der Angst vor der Massenvernichtung entspringende stillschweigende Übereinkunft, den großen Krieg zu vermeiden. Unter diesem 'Gleichgewicht des Schreckens' kann die Menschheit nach Überzeugung der

135 HANS-GÜNTHER ASSEL (1969) S.20 beziehungsweise S.22

136 Vgl. BERNHARD SUTOR (1971a) S.26f.

137 Vgl. ebenda S.61f.

138 Ebenda S.87

führenden Geister unserer Zeit, seien es Nobelpreisträger, Päpste oder Politologen, auf die Dauer nicht leben, nicht nur wegen der ständigen Kriegsgefahr, sondern auch weil die 'dritte Welt' auf diese Weise ins Elend verbannt bleibt. Also sucht man nach Möglichkeiten positiven Friedens, das heißt aber nach mehr Übereinstimmung, nach gemeinsamen Interessen und Wertvorstellungen. Das reine Konfliktmodell könnte uns getrost bei der Konfrontation verharren lassen, denn es erklärt nicht, warum Friede sein soll."¹³⁹

BERNHARD SUTOR sieht es für sachgemäßer, im Begriff der politischen Ordnung den didaktischen Schlüsselbegriff politischen Unterrichts zu sehen. Ordnung umgreift seiner Meinung nach, als Prozeß und als ständige Aufgabe verstanden, den Konflikt als ein notwendiges und treibendes Element. Er muß dazu im pluralistischen Sinn als begrenzter Konflikt verstanden werden, der dazu nötigt, immer neue Ordnungsaufgaben anzugehen.¹⁴⁰

So kann ein aktueller Konflikt einen vorzüglichen "Einstieg" bieten, um politische Ordnung sowohl in ihrem Bestand als auch in ihrer Fragwürdigkeit und in ihrem Aufgabencharakter zu erschließen. Zum Gegenstand wird damit nicht der Konflikt als solcher gemacht, sondern die politische Ordnungsaufgabe. BERNHARD SUTOR gibt auch zu bedenken, daß politische Aufgaben denkbar sind, die sich uns durchaus nicht in der Form des Konfliktes darbieten.¹⁴¹ Er bleibt damit beim Ausgangspunkt für Politikunterricht, den auch HERMANN GIESECKE wünscht. Allerdings schränkt er den Konflikt insofern ein, als er ihn nicht als einzige Form sieht, in der sich politische Aufgaben darbieten. In seinem Sprachgebrauch zeigt sich das sehr deutlich. BERNHARD SUTOR vermeidet den Begriff "Konfliktsituation" und schreibt lieber allgemeiner von "Situationen". Bei der Aufzählung

¹³⁹ Ebenda S.88

¹⁴⁰ Vgl. ebenda S.89

¹⁴¹ Vgl. ebenda

exemplarischer Urteilsfragen für den Politikunterricht wird das besonders deutlich: "Wirtschaftliche, wirtschafts-politische und allgemeinpolitische Gründe für und gegen eine Aufwertung der D-Mark in einer konkreten Situation (Vgl. Streit von 1969 vor der BT-Wahl)." ¹⁴²

Was er unter Situationen versteht, zeigen weitere Beispiele: "Soll der Staat Ausbildungsförderung unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Erziehungsberechtigten gewähren, ab welchem Alter, wie lange? Soll er Leistungsnachweise vom Geförderten fordern?" "Was können Sie gegen eine Nichtversetzung unternehmen, die Ihnen ungerechtfertigt erscheint?" "Soll um der Gleichberechtigung willen eine allgemeine Dienstpflicht für Mädchen eingeführt werden?" "Soll nur der dogmatische Pazifist als Kriegsdienstverweigerer anerkannt werden oder auch, wer den Militärdienst in der heutigen Weltlage ablehnt?" ¹⁴³

Solche Situationen bezeichnet BERNHARD SUTOR mit Bezug auf Worte THEODOR WILHELMS als "Modellsituationen". Sie sind einfache Situationen, aus denen heraus man schwierige Sachverhalte lehren und lernen kann, so daß auch schwierige Situationen bewältigt werden können. ¹⁴⁴ Er sieht sie aber auch als Handlungssituationen, wozu er JOSEF DERBOLAVS Verständnis von wissenschaftsorientiertem Unterricht heranzieht: "Der Ursprung der wissenschaftlichen Weltauslegung im praktischen Umgang mit Welt wird hier didaktisch wieder realisiert als Auftrag, 'potentielle Handlungssituationen nach ihren Möglichkeiten sach-, situations- und normgerechter Bewältigung zu erschließen.'" ¹⁴⁵ Politikunterricht wird damit nach BERNHARD SUTORS Konzeption an Aktualitäten ansetzen, ohne Aktualitätenkino zu werden. Aktualität wird von ihm nicht aktualistisch, sondern als permanente Aktualität verstanden. Das Aktuelle wird als Erfahrungsfeld des Unterrichts begriffen, ohne daß dieser damit zur bloßen Funktion aktueller Politik wird. ¹⁴⁶ Damit

¹⁴² Ebenda S.176; Hervorhebung B.P.

¹⁴³ Ebenda S.184, S.191, S.211 und S.228

¹⁴⁴ Vgl. ebenda S.239ff.

¹⁴⁵ Ebenda S. 272

¹⁴⁶ Vgl. ebenda S.273ff.

deutet sich eine Distanz zum Beteiligtsein der Schüler als Moment des Situationsbegriffs an, was am deutlichsten bei seinen Bekenntnis zur Projektmethode zum Ausdruck kommt. Dort schränkt er diese für den Politikunterricht ähnlich wie WOLFGANG W. MICKEL auf eine geistige und entscheidungsmäßige Bewältigung eines Wirklichkeitsausschnittes ein. Ein P₁-Anspiel als Verbindung von Theorie und Praxis ist noch zulässig. Ein weitergehendes Bewältigen der eingebrachten Situation sieht er für den Politikunterricht nicht vor. Allerdings verlangt er von der Schule, daß sie zum politischen Lernfeld werde: SMV dürfe nicht nur Gegenstand des Politikunterrichts sein, um dort reflektiert zu werden! Demokratisch-politische Ordnung des schulischen Zusammenlebens verlange politische Aktivitäten der Schüler. Unsere tradierte Schule müsse politischer werden. Als zubereiteter Raum ökonomisierten Lernens werde sie zwar immer Schonraum bleiben müssen, sie könne sich nicht mit allem und jedem in sprunghafter, der Alltagsaktualität und Banalität entsprechender Weise befassen, sie müsse sich Zeit lassen und in Distanz gehen können, wenn sie Zusammenhänge ergründen will. Doch dürfe sie nicht länger Schonraum sein im Sinne einer pädagogischen Provinz fernab von gesellschaftlich-politischer Problematik.¹⁴⁷

BERNHARD SUTOR fußt auf einem Gedanken THEODOR WILHELMS, den dieser mit seinem Situationsbegriff umfassen wollte. Er hat allerdings vorher gezeigt, daß er Situation politisch verstanden haben will, womit er über THEODOR WILHELM hinausgeht. Allerdings versteht er unter politischer Situation mehr als eine Konfliktsituation, wie es HERMANN GIESECKE vorgeschlagen hat. Politik ist für ihn "intentionales Handeln aus dem eigenen Selbstverständnis in nicht eindeutig bestimmbar Situationen."¹⁴⁸

In diesem Sinn argumentiert auch HANS MAIER. In der "Entfaltung der Komplexität einer Situation"¹⁴⁹ sieht er den

147 Vgl. ebenda S.322f.

148 Ebenda S.327; er verfolgt die gleiche Richtung wie es später HANS BUCHHEIM (1981) tut, welcher den Situationsbegriff einer Theorie der Politik zugrundelegt.

149 HANS MAIER (1973) S.66

Hauptreiz für eine Konfliktpädagogik. Dabei betont er, daß zwischen Konflikten auf personalen, sozialen und öffentlichen Ebenen scharf zu differenzieren ist. Konflikt-haltige Situationen werden von ihm durchaus als Lernanregung gesehen.¹⁵⁰

Für MANFRED HÄTTICH gilt: "Die Behauptung, Gesellschaft ließe sich nur mit Hilfe der Kategorie Konflikt begreifen und verstehen, kann vor der Empirie nicht standhalten."¹⁵¹ Seine Position ist: "Ich kann in einer konkreten Situation zwischen denselben Personen unter einem Aspekt ein Nebeneinander, unter einem anderen ein Miteinander und unter einem dritten ein Gegeneinander feststellen!"¹⁵² Dabei ist für ihn Gegeneinander nur innerhalb einer Ordnung sinnvoll. Da die völlig ungebändigte Konfliktaustragung die Kooperation oder die Freiheit oder beides zerstöre, sind bestimmte Formen und Kriterien nötig, die den Konflikt domestizieren.¹⁵³

Mit Bezug auf BERNHARD SUTOR formuliert DIETER GROSSER seine Kritik an HERMANN GIESECKE. Er gesteht zu, daß Politik als Gestaltung öffentlicher Ordnung kontrovers ist. Friedliche Konfliktregelung sei allerdings das Ziel, weil hochkomplexe und hochempfindliche Wirtschafts- und Sozialsysteme nur so funktionsfähig bleiben. Es geht ihm um die Notwendigkeit verbindlicher Regelungen bei Konflikten.¹⁵⁴ Entsprechend sehen die beiden von ihm vorgestellten Unterrichtsbeispiele aus. Sie beginnen mit dem Aufgreifen einer "problemhaltigen Situation"¹⁵⁵ (Streit über Hausaufgaben zwischen Lehrern und Schülern; Erhalt des Wehreffassungsbogens durch mehrere Mitschüler), um zum Schluß über die mögliche Ordnung der Auseinandersetzung zu handeln.¹⁵⁶

150 Vgl. ebenda S.66f.

151 MANFRED HÄTTICH (1975) S.15

152 Ebenda S.14

153 Vgl. ebenda S.26

154 Vgl. DIETER GROSSER (1977) S.30ff. und S.34ff.

155 Ebenda S.107

156 Vgl. ebenda S.107ff.

f) Verweis auf die Nation

In seinem letzten Kapitel, dem "Umriß einer politischen Elementarbildung", nimmt KLAUS HORNUNG den Gedanken der Konfliktsituation von HERMANN GIESECKE auf: "Ausgangs- und Zielpunkt politischen Lernens soll stets eine offene politisch-gesellschaftliche Situation sein, ein umstrittener Sachverhalt; eine reale politische Kontroverse sollte als 'Einstieg' benutzt werden. ...Es geht also um den direkten Zugriff auf konkrete politische Konflikte in einer aktuellen, der Entscheidung bedürftigen Situation."¹⁵⁷

Indes teilt er damit nicht einmal die inhaltliche Aufarbeitung der Situation im Sinn von HERMANN GIESECKES Erstauflage. Einer pluralistischen Interpretation wirft er die Reduktion politischen Urteilens auf die Handhabbarkeit formaldemokratischen Institutionen- und Verfahrenswissens vor. Er fragt nach anderen Maßstäben politischen Urteilens und verweist auf die menschliche Natur.¹⁵⁸ Mit ihr hat sich eingehend EUGEN LEMBERG beschäftigt, auf dessen Ergebnisse KLAUS HORNUNG verweist.¹⁵⁹ EUGEN LEMBERG schreibt dem Nationalgedanken für die Politik eine entscheidende Rolle zu: "Denn der Mensch bedarf der Bindung an eine solch überindividuelle Gruppe oder Ordnung. Aus dem Dienst an ihr rechtfertigt er sich, gewinnt er das notwendige Selbstwertgefühl, schöpft er den Sinn des Lebens, der nicht einfach in der Befriedigung individueller Bedürfnisse bestehen kann. Erst die Integration in eine solche das Individuum bindende und verpflichtende Gruppe oder Gemeinschaft, die als wertvoll empfunden und geliebt wird, veranlaßt den einzelnen zu jenem Verhalten, das die Pädagogen als politisches Engagement bezeichnen und anstreben. Eine Gesellschaft von nach gut gelernten Spiel-

157 KLAUS HORNUNG (1966) S.173

158 Vgl. ebenda S.173ff.

159 Vgl. ebenda S.12ff.

regeln konkurrierender Egoisten ist noch kein demokratischer Staat und noch keine Nation."¹⁶⁰

KLAUS HORNUNG will in diesem Sinn die Konfliktsituation nicht als Erklärung und Anwendung von Spielregeln, sondern als Herausforderung für nationales Denken und die Entwicklung von Nationalbewußtsein verstanden wissen, womit er eine weitere wissenschaftliche Deutungsmöglichkeit der Konfliktsituation liefert.

4. Zusammenfassung und Folgerungen

In der zweiten Phase der politikdidaktischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland verteidigt der Situationsbegriff nicht nur seinen Platz in den Konzeptionen von Politikunterricht, sondern arbeitet sich vor. Mit ihm wird nicht länger nur der Unterrichtsbeginn formuliert. Vielmehr werden mit ihm auch die weiteren Unterrichtsphasen bis hin zur Lernkontrolle neu beschrieben. Vor allem aber wird der Situationsbegriff zur Festlegung des Unterrichtsinhalts herangezogen, dem seit der "didaktischen Wende" besondere Aufmerksamkeit in der Fachdiskussion zuteil wird.

Anlaß für die Neubestimmung des Inhalts von Politikunterricht ist die Unzufriedenheit mit Partnerschaftserziehung, Sozialkunde, Gewissensbildung, Gemeinschaftskunde und Staatsbürgerkunde. Die mangelnde Einsatzbereitschaft der jungen Generation für die bundesdeutsche Demokratie wird als Beweis gewertet, daß diese Konzeptionen mit ihren Idealen von Partnerschaft, Mitmenschlichkeit, Tugendhaftigkeit, Gemeinschaft oder Staat als Unterrichtsinhalt die politische Wirklichkeit nicht einholen. Gefordert wird, vernünftiges politisches Handeln dadurch grundzulegen, daß elementare politische Einsichten, wie sie vor allem die Politikwissenschaft zeitigt, vermittelt werden.

Dabei soll die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs nicht abgebrochen, sondern fortent-

wickelt werden. Situationen werden als besonders motivierende Lernanlässe behalten. Zugleich wird aber fortan dem Situationsbegriff ein konfliktbezogenes Theoriemodell von Politik zugeordnet. Der Konfliktcharakter von Situationen, wie ihn schon THEODOR WILHELM mit der Bezeichnung "Konfliktlagen" benannt, aber nicht weiter verfolgt hat, wird von seinem Schüler HERMANN GIESECKE herausgestellt. Im Konflikt, im Unentschiedenen, in der Offenheit der Kontroverse drücke sich das Politische aus. Das ist für ihn die an die Lernenden zu vermittelnde zentrale Einsicht.

Politikunterricht entwickelt sich nach HERMANN GIESECKE aus Konfliktsituationen als besonders motivierenden Lernanlässen heraus ganz einfach, indem in Form von Projektunterricht die Einsicht der den einzelnen Situationen zugrundeliegenden Konflikte angestrebt wird. Bewußtmachung von Konfliktsituationen und ihre Bewältigung machen so den Inhalt des Politikunterrichts aus.

HERMANN GIESECKE muß allerdings erfahren, daß eine Gleichsetzung von Politik mit Konflikt so einfach nicht möglich ist, weil es mindestens zwei wissenschaftliche Sichtweisen von Konflikt in einer Demokratie gibt: eine formale und eine materiale. Er selbst wechselt von der ersten zu der - seiner Meinung nach - fortschrittlicheren zweiten.

Andere Politikdidaktiker erkennen überhaupt kein Konfliktmodell von Politik an. Vor allem HEINRICH BUBHOFF, PAUL DÜRING, HANS-GÜNTHER ASSEL, BERNHARD SUTOR, HANS MAIER, MANFRED HÄTTICH und DIETER GROSSER halten HERMANN GIESECKE entgegen, daß es sich bei Politik um ein Ordnungsproblem handelt. Konflikte müßten durch Politik verbindlich geregelt werden. Sie betreiben gemeinsam eine Korrektur der Einsicht, daß Politik gleich Konflikt sei.

Infolge der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wird die Bestimmung von Situation als Konfliktsituation fragwürdig. Politisch kann eine Situation auch sein, wenn nur

eine Unsicherheit des Handelnden besteht (FRANZ HEINISCH), für ihn lediglich ein Problem vorhanden ist (FRIEDRICH ROTH) oder sich eben die Ordnungsfrage stellt (BERNHARD SUTOR und andere). Davon, daß es nur mittelbare politische Situationen, zum Beispiel die Teilnahme an einer Wahl, sein dürfen, rückt schon HERMANN GIESECKE selbst ab. Unmittelbare politische Situationen, wie sie zum Beispiel in der Schule vorkommen, läßt er in der Neuauflage seiner "Didaktik der politischen Bildung" selbst zu. HAGEN WEILER fordert ausdrücklich, im Politikunterricht bis hin zu Situationen der familiären politischen Sozialisation zu gehen.

FRIEDRICH ROTH findet eine Festlegung von politischer Situation, die keine Vorfestlegung von seiten irgendeines wissenschaftlichen Verständnisses von Politik beinhaltet, wenn er verlangt, konsequent das als Situation für Politikunterricht zu akzeptieren, was im Erfahrungshorizont eines Lernenden diesem für die Beschäftigung im Politikunterricht wichtig erscheint. Es ist dann der politikunterrichtlichen Aufarbeitung - mit Hilfe der Ergebnisse der Wissenschaften - aufgegeben zu klären, ob es sich nur um eine private und persönliche Situation handelt oder um Politik. Je nach Politikverständnis der an solchem Politikunterricht beteiligten Heranwachsenden oder der von ihnen akzeptierten politikwissenschaftlichen Position können sie darauf auch einmal unterschiedliche Antworten geben, was im Interesse der Selbstbestimmung der Lernenden nur zu begrüßen ist.

Die Mündigkeit des Lernenden erhält also gegenüber der ersten Phase politikdidaktischer Diskussion nach der zweiten Wende der Fachdiskussion mehr Platz eingeräumt. Im Politikunterricht können Situationen nicht nur als Unterrichtsanlaß vom Lernenden eingebracht werden. Sie werden auch vom Lernenden aufgearbeitet, ohne daß ihm die Richtung der Aufarbeitung vorgeschrieben wird. Allerdings geschieht die Aufarbeitung nach dem jetzigen Stand der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs auch

nicht völlig frei. Er muß sich mit Erfahrungen individueller Art bis hin zu den institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften, die unterschiedliche Sichtweisen von Situationen anbieten, auseinandersetzen, damit eine möglichst rationale Erkenntnis des notwendigen politischen Handelns erreicht wird.

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs weitet ihre theoretischen Aussagen aus. Sie gewinnt dadurch an Bedeutung, wächst auch an Eigenständigkeit, erlangt sie aber noch nicht ganz. Die Konzeption zeigt sich nämlich auch nach der zweiten Wende nur in den Gemeinsamkeiten ansonsten unterschiedlicher Vorstellungen von Politikunterricht. Diese Gemeinsamkeiten machen zwar schon einen erheblichen Teil der einzelnen Konzeptionen von HERMANN GIESECKE bis KLAUS HORNUNG aus, aber sie vermögen nicht die Unterschiede aufzuheben.

VON HERMANN GIESECKE bis KLAUS HORNUNG verfolgt jeder mit seiner Konzeption die Vermittlung seines eigenen Politikverständnisses. Sie sichern das dadurch, daß sie nie den gesamten Politikunterricht an Situationen ansetzen und nur diese aufarbeiten lassen. Sie sehen immer wieder systematische Lehrgänge vor, sofern von ihnen als wichtig erachtete Einsichten anhand von Situationen nicht gewonnen werden. Das gilt auch und besonders für ROLF SCHMIEDERER, dessen Situationsansatz insofern noch nicht voll entwickelt ist.

Man vertraut noch nicht darauf, daß mittels des Situationsbegriffs der Brückenschlag zwischen Politischer Bildung und politischem Handeln vollständig gelingt. Man meint, daß über die Aufarbeitung von Situationen nicht das Verständnis der gesamten politischen Wirklichkeit, sondern nur das einzelner Teilgebiete erzielt wird. Das politische Handlungsrepertoire der Heranwachsenden leide darunter.

Dabei wird unterstellt, daß allein die Vermittlung von Einsichten in Lehrgängen auch die gewünschten Habituationen

nach sich zieht. Was in diesem Fall - wenn an den Lernenden über Lehrstoffe bestimmte Habituationen herangetragen werden - aus seiner Mündigkeit wird, bleibt gleichfalls unreflektiert.

Trotz dieser offenbleibenden Problematik ergibt sich infolge der zweiten Wende der Politikdidaktik ein deutlicher Fortschritt für die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Sie erfährt eine erweiterte Begründung. Mit dem Situationsbegriff werden nicht mehr nur besonders motivierende Lernanlässe beschrieben, sondern ganze Unterrichtseinheiten. Deren jeweiligen Inhalt bilden diejenigen Erfahrungen individueller Art bis hin zu ihren institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften, welche zur rationalen Bewältigung der einzelnen Situation beitragen können. Die durch die Situation geweckte Motivation wird nicht zur Orientierung politischen Handelns an politischen Idealvorstellungen, sondern an wirklicher Politik und ihrer wissenschaftlichen Erklärung genutzt.

III. Strukturierung von Curricula

1. Curriculare Wende

a) Curricula statt Lehrpläne

Die theoretische Diskussion um die Konzeption des Politikunterrichts, wie sie mit der Rezeption des Begriffs der Konfliktsituation in den sechziger Jahren ihren Fortgang nimmt, stellt nur eine Seite der Entwicklung in der Auseinandersetzung um Politikunterricht dar. Die andere Seite prägen wachsende Zweifel an der Effektivität des praktizierten Politikunterrichts, welche durch eine Reihe von Einzeluntersuchungen immer aufs Neue genährt werden. In Gestalt von Lehrplan- und Schulbuchanalysen sowie kritischer Beobachtung des Politikunterrichts artikulieren HENRY W. EHRMANN (1966), VOLKER NITZSCHKE (1966a, 1966b), EGON BECKER (1967), CARTER KNIFFLER (1967), MANFRED TESCHNER (1967), HARTMUT WASSER (1967), WOLFGANG PROTZNER (1968), HORST SIEBERT (1970), ULRICH LOHMAR (1970), ROLF NUBBAUM (1971) und KARLA FOHRBECK (1971) ihre Kritik.¹ Mit einer Untersuchung über "Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965" beteiligt sich WOLFGANG W. MICKEL (1967).

Auf seine eigene Untersuchung sowie andere der angeführten Arbeiten nimmt er ausdrücklich Bezug,² als er die Politik-

1 Spätere Publikationen von JOACHIM ENGEL (1972), ULRICH LOHMAR (1972), GERTRUD BECK (1973) und HELMUT FREIWALD (1973) bestätigen die Vorbehalte gegenüber der Leistung von Politikunterricht.

2 Vgl. WOLFGANG W. MICKEL (1971) S.6

didaktik auf die Notwendigkeit der Rezeption der Curriculumforschung hinweist. Was im Schulunterricht geschieht, bestimme nämlich wesentlich der Lehrplan.³ Wenn man Politikunterricht verbessern wolle, muß man sich folglich mit dem Lehrplan, besser noch mit dem Curriculum beschäftigen.

Warum ihm Lehrplanforschung nicht genügt und er Curriculumforschung verlangt, erklärt WOLFGANG W. MICKEL mit der verkehrten Sichtweise, die dem Lehrplanbegriff innewohnt. Bei ihm liegt der Akzent auf den Lehrgehalten oder den sogenannten Bildungsgütern, von denen man glaubt, sie würden von selbst bestimmte Verhaltensdispositionen erzeugen. Inzwischen habe sich aber die Erkenntnis durchgesetzt, daß der Stoff keineswegs alle gewünschten Habituationen hervorruft. Daher ist die umgekehrte Sichtweise angebracht. Man muß sich zuerst der Verhaltensziele vergewissern, die Politikunterricht erreichen will, um danach Lerninhalte und Lernverfahren auszurichten. Das drücke das Wort "Curriculum" aus.⁴

WOLFGANG W. MICKEL verweist dazu auf die Curriculumtheorie von SAUL B. ROBINSOHN: "Nach ROBINSOHN hat die Erziehung dem Menschen zu helfen, Lebenssituationen zu bewältigen, und zwar 'indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse 'Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden. ... Daraus ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, 'Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in Ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können'."⁵

3 Vgl. ebenda S.2

4 Vgl. ebenda S.3ff.

5 Ebenda S.39; Hervorhebungen B.P.

Über diese Hinwendung zur Curriculumforschung gibt WOLFGANG W. MICKEL den Anstoß zu einer noch breiteren Verwendung des Situationsbegriffs in den deutschsprachigen Politikdidaktik.

b) Lebenssituationen der Schüler als Richtschnur des Unterrichts

Neben WOLFGANG W. MICKEL greifen eine ganze Reihe von Politikdidaktikern den Curriculumansatz auf. Sie orientieren sich immer wieder an amerikanischen Curriculumkonzepten.⁶ Dort wird zur Beschreibung des gegenwärtigen und zukünftigen Stands der Gesellschaft, auf den hin Lernziele ausgerichtet werden, zwar nicht der Begriff "Situation" gebraucht;⁷ er ist aber dem Prinzip der Bewältigung von Lebensfragen als grundlegendem Curriculumansatz immanent, da Schule Jugendliche ganz allgemein auf jene Lebensanforderungen vorzubereiten hat, die an sie in Gegenwart und Zukunft herangetragen werden. Nach HEINZ DEDERING fußt dieser Ansatz auf dem amerikanischen Pragmatismus und JOHN DEWEY.⁸

Das erklärt auch die Verwendung des Situationsbegriffs für die Curriculumplanung durch einen weiteren Politikdidaktiker: SIEGFRIED GEORGE. Er kann über den Situationsbegriff Vorstellungen deutschsprachiger Curriculumforschung um SAUL B. ROBINSON mit amerikanischen Vorarbeiten auf dem Gebiet der Social Studies verbinden und zugleich an die Tradition deutscher politikdidaktischer Diskussion seit THEODOR WILHELM anschließen, der erstmals JOHN DEWEY bemüht hat, als er den Situationsbegriff zur Beschreibung motivationaler Anlässe für Politikunterricht heranzieht. Und SIEGFRIED GEORGE eröffnet die Chance,

6 Vgl. die Beiträge in dem von HERBERT PROKASKY (1971) herausgegebenen Heft von "Politische Bildung", die Aufsätze bei ANTONIUS HOLTMANN (1972) und PAUL ACKERMANN (1973) sowie die Monographie von CHRISTOPH WULF (1973)

7 Vgl. SIEGFRIED GEORGE (1972) S.15

8 Vgl. HEINZ DEDERING (1976) S.31

dem Situationsbegriff über seinen motivationalen Gehalt und seine in den sechziger Jahren hinzugekommene Verbindung zu politikwissenschaftlichen Theorien eine dritte Bedeutungsdimension für die Konzeption von Politikunterricht zu eröffnen: nämlich die Einleitung der Konstruktion ganzer politischer Lernprozesse. Anstelle eines Stoffkanons in Form von Bildungsplänen werden "die Lebenssituationen der Schüler zur Richtschnur des Unterrichts gemacht."⁹

Wie das verwirklicht werden soll, beschreibt SIEGFRIED GEORGE so: "Die Analyse der Situationen, in denen der Schüler heute und in Zukunft lebt, soll aufweisen, welche Qualifikationen der Schüler braucht, um mit diesen Situationen fertig zu werden. ... Die so erarbeiteten Anforderungen der jeweiligen Situation sind die Qualifikationen, die man dann als Lernziele bezeichnet. Wenn also im Unterricht Qualifikationen vermittelt werden, stellt sich die Frage: womit? Antwort: durch solche Inhalte, die am ehesten die gewünschten Lernziele erbringen."¹⁰

So einfach, wie das dargelegt ist, läßt sich eine solche Curriculumplanung allerdings nicht vollziehen. Das vermerkt auch SIEGFRIED GEORGE. Die ersten Schwierigkeiten stellen sich schon bei der Bestimmung der Lebenssituationen der Schüler ein. Er unterscheidet drei Definitionsebenen für Situationen:

"Die allgemeinste Bestimmung der Lebenssituationen des Schülers ist das politisch-gesellschaftliche System der BRD (mit weltweiten Verflechtungen)....

Situationen lassen sich auf einer mittleren Ebene als Lebensbereiche des Schülers erfassen...

Einzel = Realsituationen..."¹¹

9 SIEGFRIED GEORGE (1972) S.10; Hervorhebung im Original

10 Ebenda S.10f.; Hervorhebung im Original

11 Ebenda S.12; Hervorhebungen im Original

Allein mit der letzten Definitionsebene, der Bestimmung der Lebenssituationen als Einzel- und Gesamtsituationen, kommt er an den Begriffsgebrauch bisheriger bundesdeutscher Politikdidaktik heran. Aus solchen Situationen ließen sich nach SIEGFRIED GEORGE Feinziele erarbeiten.¹² Grobziele oder gar Richtziele des Politikunterrichts könnten mit Hilfe der jeweiligen abstrakteren Situationsdefinition erstellt werden.¹³ Dabei unterscheidet er Lernziele nicht nur nach Abstraktionsniveaus, sondern zusätzlich nach Arten: Kenntnisse (kognitive Lernziele), Werturteile (affektiv-evaluative Lernziele), Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills).¹⁴

Eine eigenständige Erarbeitung eines Curriculum für den Politikunterricht unternimmt SIEGFRIED GEORGE nicht. Er verweist stattdessen auf Bemühungen anderer Politikdidaktiker, wie WOLFGANG HILLIGEN.¹⁵ Seinen eigenen Beitrag versteht er mehr als Curriculum-Methodologie, die sich allerdings sehr deutlich auf den Bezug zu Situationen festlegt: "Wie schon mehrfach erwähnt, setzt sich in der Diskussion um die Neugestaltung der Curricula mehr und mehr die Erkenntnis durch, daß real erfahrbare Lebenssituationen des Schülers den Ausgangspunkt jeder Planung bilden müssen. Andernfalls würden Schüler mit Ansprüchen konfrontiert, die mit ihrem Leben nichts zu tun haben und folglich zur Bewältigung von Situationen sinnlos wären."¹⁶

SIEGFRIED GEORGE hebt sich damit deutlich von denjenigen Politikdidaktikern ab, die ohne ausgeführte Analyse der Situationen der Schüler zu Lernzielen, Lerninhalten, Lernverfahren, Unterrichtsmitteln und Lernkontrollen kommen.¹⁷

12 Vgl. ebenda und S. 36

13 Vgl. ebenda S.12

14 Vgl. ebenda S.24ff.

15 Vgl. ebenda S.16f.

16 Ebenda S.52

17 Solche Versuche liegen von ERICH DAUENHAUER (1969b) sowie von HARTMUT und THILO CASTNER (1972) vor.

2. Neuerungen bei der Richtlinienerstellung

a) Hessens Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Hessen bezieht als erstes Bundesland die curriculare Wende auf die Erstellung von Richtlinien für den Politikunterricht.¹⁸ Unmittelbarer Anlaß ist die zum Sommer 1968 anstehende Novellierung der hessischen Schulgesetze, durch welche die Förderstufe eingeführt und die Gesamtschule gesetzlich verankert wird, was zu einer generellen Horizontalisierung des Schulwesens führen soll. Die gültigen hessischen Lehrpläne, auch der für Sozialkunde, stammen aus dem Jahr 1957 und sind schulformbezogen, so daß ihre Revision im Zug der angelaufenen Schulreformen unausweichlich wird.¹⁹

Da SAUL B. ROBINSOHN ein Verfahren der Curriculum-Konstruktion vorgelegt hat, wird er 1967 vom Hessischen Kultusminister zur Erläuterung seines Verfahrens eingeladen. Es zeigt sich dabei, daß das Verfahren umfassende empirische Untersuchungen voraussetzt, die Jahre in Anspruch nehmen würden.²⁰ Wenn man an die Bestimmung der Lebenssituationen denkt, die für die Herleitung von Lernzielen bei SAUL B. ROBINSOHN unabdingbar sind, so wird die Zeitschätzung ver-

18 Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen sind die nächsten Bundesländer, wie aus den Länderberichten bei WOLFGANG NORTHEMANN (1978) S.101ff. hervorgeht.

19 Vgl. HANS NICKLAS (1978) S.173

20 Vgl. ebenda S.174

ständig. Sein Vorschlag kommt daher in Hessen nicht zur Durchführung.

Im Frühjahr 1968 beauftragt stattdessen die Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium WOLFGANG KLAFKI; er soll einen Plan vorlegen, der einerseits den Stand der Forschung berücksichtigt und andererseits in überschaubarer Zeit zu für die Schule nutzbaren Plänen oder Teilen von Plänen führen soll. Gedacht wird an ein Curriculum für die Sekundarstufe I, das heißt für die Klassen 5 mit 10 der allgemeinbildenden Schulen, welches sowohl für die integrierte Gesamtschule als auch für Hauptschule, Realschule und Gymnasium brauchbar ist. Auf Vorschlag WOLFGANG KLAFKIS wird eine zentrale Curriculumkommission eingesetzt. Sie entwickelt und erprobt in Ansätzen vor allem drei Verfahren der Lernzielgewinnung: die Analyse von Lehrplänen und didaktischem Material, die Ableitung von Lernzielen aus Normen und die Situationsanalyse.²¹

Damit wird für die Konzeption von Politikunterricht erneut der Situationsbegriff aufgenommen. Wie das geschieht, beschreiben HANS NICKLAS und ANNE OSTERMANN: "Der Grundgedanke dieser Methode ist es, zu fragen, welche Qualifikationen der Schüler in den Lebenssituationen braucht, für die ihn die Schule vorbereitet. Dieser abgewandelte ROBINSOHNISCHE Ansatz geht von der Analyse der gesellschaftlichen Bereiche: Familie, Öffentlichkeit, Beruf und freie Zeit aus und versucht, aus dieser Analyse Methoden zur Formulierung, Auswahl und Gewichtung von Lernzielen zu gewinnen."²²

Die Abwandlung resultiert aus dem Bemühen, affirmativem Unterricht entgegenzuwirken. HANS W. NICKLAS bemängelt nämlich an SAUL B. ROBINSOHN: "Solche Lehrplantheorien, die von den Situationen des späteren Lebens ausgehen, für die der Schüler ausgerüstet werden soll, müssen sich mit einem

21 Vgl. ebenda S.174f.

22 Ebenda S.175

kritischen Einwand auseinandersetzen: sind die Lernziele, die nach ihrem Verfahren ermittelt werden, nicht ausschließlich affirmative Lernziele, also solche, die den bestehenden gesellschaftlichen Zustand zementieren? Bei allen Situationen, deren Analyse die Grundlage für die Bestimmung der Qualifikationen bilden, handelt es sich um gesellschaftlich vermittelte Situationen. Wenn sie also Ausgangspunkt für die Ermittlung von Lernzielen werden, so besteht die Gefahr, daß das Bildungssystem zu einem bloßen Reproduktionsinstrument der bestehenden Gesellschaft wird."²³

Die emanzipatorischen Aspekte des Lernens sollen dadurch eingebracht werden, daß ein Suchinstrument für lernrelevante Situationen angewandt wird, das die von vornherein ermittelten sozialen Anforderungen mit bestimmten, aus der Leitvorstellung "Emanzipation" deduzierten Postulaten konfrontiert. Mit diesem Suchinstrument werden die Situationenfelder Familie, Beruf, Öffentlichkeit und freie Zeit dann schrittweise ausdifferenziert. So soll zum Beispiel das Feld "Beruf" unter dem Aspekt der Arbeitstätigkeit betrachtet werden, um lernrelevante Situationen zu fixieren.²⁴ Solche "Situationen (Stichwörter) als Ansätze zu Unterrichtseinheiten", "Unterrichtsgegenstände", sind beispielsweise "Lehrlingsausbildung", "Schule - ein Betrieb", "Sachzwang, Selbstbestimmung", "Mitbestimmung", "Arbeitsdisziplin", "Streik", "notwendiger und überflüssiger Zwang", "Berufswahl", "Betriebstreue", "Betriebsausflug".²⁵

Lernziele können als mögliche Reaktionen des einzelnen auf diese Situationen beschrieben werden. Zugleich erwachsen Hinweise zur Organisation der Lernprozesse. So kann "Selbstbestimmung" als Ziel durch Lernen nur erreicht werden, wenn die Unterrichtsform mit diesem Ziel in Einklang steht.²⁶

23 HANS NICKLAS (1972) S.14

24 Vgl. THEODOR BÖRSS (1972) S.33

25 Ebenda S.34; es handelt sich um den Vorschlag der Gruppe um HELMUT HARTWIG.

26 Vgl. ebenda S.33

Ohne den Situationsbezug kommen allerdings auch die beiden anderen Verfahren zur Lernzielermittlung nicht aus, welche die hessische Curriculumkommission diskutiert. Die aus der Analyse vorliegender Lehrpläne und didaktischer Materialien gewonnenen und aus deren ideologiekritischer Überarbeitung gewonnen Lernziele müssen an lernrelevanten Situationen überprüft werden.²⁷ Und auch die aus Normen abgeleiteten Lernziele bedürfen der Eignungsprüfung anhand bestimmter Situationen.²⁸

Zu einer näheren Klärung dessen, was mit Situation bezeichnet wird, kommt es dabei nicht. Aus den bisherigen Darlegungen heraus kann festgehalten werden, daß der Begriffsgebrauch in Richtung dessen geht, was auch bislang in der bundesdeutschen Politikdidaktik darunter gefaßt wird. Dabei wird Situation als Konfliktslage des einzelnen verstanden, ohne daß damit eine bestimmte politikwissenschaftliche Sichtweise erkennbar herangezogen wird. Allerdings wird eine neue Unterscheidung herbeigeführt. Es werden Situationen in lernrelevante und nicht lernrelevante getrennt. Als lernrelevant werden diejenigen bezeichnet, welche emanzipatorische Aspekte aufweisen. Dabei wird unterstellt, daß eine Situation und nicht ihre Art der Aufarbeitung Emanzipation fördern beziehungsweise hemmen könne.

Doch solche lernrelevanten Situationen werden keineswegs im Sinn von SIEGFRIED GEORGE zur Richtschnur des Politikunterrichts. Um Lernziele zu überprüfen, welche aus vorliegenden Lehrplänen oder didaktischen Materialien gewonnen oder aus Normen abgeleitet worden sind, üben sie offenkundig nur eine sekundäre Funktion für die Konzeption von Unterricht aus. Indem die Situationsanalyse als das Verfahren, das ihnen eine primäre Funktion geben könnte, nur in Kombination mit den anderen beiden praktiziert werden soll, kann man Situationen nicht als die Richtschnur sehen, an der sich alles andere zu orientieren hat.²⁹

27 Vgl. ebenda S.32

28 Vgl. ebenda S.37

29 Vgl. zur Kombination der Verfahren ebenda S.37

Obwohl die hessische Curriculumkommission im Vergleich zu SAUL B. ROBINSOHN den Situationsbezug in ihrer Planung deutlich zurücknimmt, kommt sie nicht zum Ziel. Mehr als erste Ansätze sind im Oktober 1971 nicht zu verzeichnen, was zur Auflösung der Kommission durch das Hessische Kultusministerium führt. Die mittlerweile in Hessen errichteten Gesamtschulen können nicht länger nur mit von Planungsgruppen der einzelnen Schulen entwickelten Modellen arbeiten, so daß Kommissionen für einzelne Fächer eingesetzt werden, die im Lauf eines Jahres Rahmenrichtlinien erarbeiten sollen.³⁰

Die dann entstehenden "Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I" betonen Lernziele.³¹ Detaillierte Kataloge zu Lernzielschwerpunkten und Lernfeldern finden sich dort; sie sind verbunden mit Erklärungen zu den Lernzielen und umfangreichen unterrichtspraktischen Hinweisen. Hergeleitet werden die Lernziele nicht direkt aus Situationen; trotzdem bleibt ein gewisser Situationsbezug gewahrt, indem die Lernfelder als Zusammenfassungen lernrelevanter Situationen verstanden werden. Die weitere Lockerung des Situationsbezugs gegenüber der hessischen Curriculumkommission deutet sich darin an, daß wiederholt erklärt wird, die Situationen der Schüler lassen sich nicht direkt im Unterricht thematisieren.³² Der Situationsbegriff wird damit nicht einmal mehr zur Beschreibung von Unterrichtsansätzen und Unterrichtseinheiten gebraucht, wie es vor der curricularen Wende allgemein gebräuchlich war.

30 Vgl. HANS NICKLAS (1978) S.176

31 Vgl. die Erstfassung von 1972 wie auch die Neufassung von 1973

32 Vgl. die Auszüge aus den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I (1972), in: GERD KÖHLER (1973) S.200 und S.209

b) Nordrhein-Westfalens Richtlinien für den Politik-Unterricht

Sowohl in den Stundentafeln als auch in den Lehrplänen nimmt die politische Bildung in Nordrhein-Westfalen eine Randstellung ein, als der Kultusminister 1970 eine Richtlinienkommission für politische Bildung beruft. Im Hinblick auf den Schulversuch Gesamtschule weitet im Herbst 1971 der neue Kultusminister die Kommission aus und beauftragt sie, einheitliche Richtlinien für den politischen Unterricht der Sekundarstufe I zu erarbeiten. Leiter der Kommission wird ROLF SCHÖRKEN. Den Erarbeitungen seiner Kommission wird vorrangige Geltung gegenüber Lehrplänen schulartenspezifischer Kommissionen, die es auch noch gibt, zugebilligt. Eine erste Fassung der "Richtlinien für den Politischen Unterricht" erscheint 1973 und wird 1974 durch eine zweite Fassung mit dem Titel "Richtlinien für den Politik-Unterricht" ersetzt.³³

Die Richtlinienkommission praktiziert eine Arbeitsweise, welche von der bisherigen Praxis der Lehrplanerstellung deutlich abweicht. Dieser hält man vor, verantwortlich für die fehlende Effizienz und die mangelnde Kontrollierbarkeit der impliziten Normentscheidungen und die unzulängliche Legitimierung der Lehrpläne zu sein. Im Sinn der Curriculum Diskussion will sich die Kommission eines rationalen Verfahrens zur Entscheidung über Lernziele zuwenden.³⁴ Der Blick fällt auch hier zunächst auf SAUL B. ROBINSOHN'S Konstruktionsverfahren für Curricula. Sein Ansatz wird deshalb gelobt, weil er ein pragmatischer ist. Zwar orientiere er sich an der Überlegung, was Erziehung leisten soll, doch definiere er dies als Verhalten in Situationen. Dadurch sei es möglich, in den Prozeß der Curriculumentwicklung erfahrungswissenschaftliche Analysen einzubauen, die sich zum Beispiel mit Situationen (Situationsanalyse durch die Soziologie) oder Verhaltens-

³³ Vgl. HERBERT KÜHR (1980) S.174ff.

³⁴ Vgl. WALTER GAGEL (1974) S.15ff.

möglichkeiten (durch die Psychologie) befassen. Bei den Qualifikationen handele es sich um Verhaltensdispositionen und -leistungen, welche beobachtbar und damit - potentiell - hinsichtlich ihres Erfolges kontrollierbar sind.³⁵ "Am wichtigsten ist jedoch, daß in diesem Strukturkonzept ein Ableitungszusammenhang zur Gewinnung von Lernzielen und Lernsequenzen hergestellt ist, der sich in Verfahren zur Entwicklung eines Curriculums und damit in organisierbare Arbeitsprozesse umsetzen läßt."³⁶

Zugleich erkennt man jedoch auch eine Problematik dieses Konstruktionsverfahrens: "Unter anderem wäre zu fragen, was eine Lebenssituation ist. DORIS KNAB (eine Mitarbeiterin SAUL B. ROBINSOHN'S, B.P.) führt Massenkommunikation als Beispiel für eine Situation an. Sie verlangt als Qualifikation: die Fähigkeit, eine Vielzahl und Vielfalt von Informationen rasch zu erfassen und unter übergeordneten Gesichtspunkten zu ordnen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß die Situationen bezüglich der Qualifikationen nicht eindeutig sind. Die empirische Analyse von Situationen legt Qualifikationen nahe, die durch Anpassung an Rollenmuster gekennzeichnet sind."³⁷

Auf Anpassung ist jedoch der Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen nicht aus. Eine ideologiekritische wissenschaftliche Analyse der Situation würde möglicherweise auch zu anderen Qualifikationen führen. SAUL B. ROBINSOHN'S Ansatz weiß darauf nach WALTER GAGEL nur die Antwort, daß durch Zusammenarbeit und gegenseitige Kontrolle von Experten aus verschiedenen Fachwissenschaften und anderen Kennern des materialien Gehalts der in Frage stehenden Situationen die Qualifikationen bestimmt werden sollen. In der Diskussion von Experten sollen die Situationen ideologiekritisch aufgeklärt werden, wobei sichergestellt sein muß, daß Vertreter verschiedener

35 Vgl. ebenda S.22

36 Ebenda; Hervorhebung im Original

37 Ebenda

Positionen in die Expertengruppen berufen werden. Dagegen wendet WALTER GAGEL für die Richtlinienkommission ein, daß das Normenentscheidungsproblem nicht an die Experten delegiert werden kann.³⁸ "Es ist anzunehmen, daß der Wissenschaftler in seiner Expertenfunktion überfordert ist, wenn er mehr liefern soll als exakte Daten zur Verwendung für die Konstruktion des Curriculums..."³⁹ Und: "Auch die vorgängige Definition von Rollen, aus der eine Experten-Gruppe bestehen muß ..., reicht nicht aus, um jeglichen Spielraum für Zufälligkeiten und einen Vorgriff auf das Ergebnis zu eliminieren. Das aber verhindert, die Zusammensetzung restlos transparent und damit den Entscheidungsvorgang völlig kontrollierbar zu machen."⁴⁰

Die Richtlinienkommission verlagert das Normenentscheidungsproblem von den Personen (Experten) an das Verfahren. Sie orientiert sich an der Curriculummethode, die HERWIG BLANKERTZ und Mitarbeiter entwickelt haben: die Anbindung des Normenentscheidungsproblems an das Verfahren, "indem es innerhalb des Arbeitsprozesses methodisiert wird..."⁴¹ Diese Methodisierung wird mit dem von GÖSTA THOMA, einem Mitarbeiter von HERWIG BLANKERTZ, entwickelten didaktischen Strukturgitter praktiziert.⁴² Es ist eine im Sinn der kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelte Matrix von Begriffen, die sicherstellen soll, daß politischer Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland Mündigkeit des Menschen als Auftrag des Grundgesetzes erfüllt.⁴³

Mit dem didaktischen Strukturgitter könnten nun Analysen von Lebenssituationen inhaltlich problematisiert, in Richtung Emanzipation gefaßt und daraus Lernziele abgeleitet werden.

Man muß indes feststellen, "daß bei BLANKERTZ-THOMA die

38 Vgl. ebenda S.24ff.

39 Ebenda S.26

40 Ebenda

41 Ebenda S.27

42 Vgl. ebenda S.28

43 Vgl. GÖSTA THOMA (1971), auch WALTER GAGEL (1974) S.30

Analyse der Situationen nicht Ausgangspunkt der curricularen Ableitung ist."⁴⁴ Die Curriculumstrategie meidet diesen Ausgangspunkt ganz bewußt. Sie will umfangreiche Forschungsvorhaben vermeiden, wie sie bei den vielen einzelnen Situationsanalysen notwendig wären, und mit Hilfe des Strukturgitters einen kürzeren Weg beschreiten. Dieses kann nämlich nicht nur auf die inhaltlichen Ergebnisse der Analyse einzelner Situationen angewandt werden, sondern ebenso gut auch gleich auf die gebündelten Sichtweisen der Wissenschaften zur politischen Gesamtsituation der Bundesrepublik Deutschland. Solch eine Sekundäranalyse erfordert einen geringeren Aufwand, da sie nur vorhandene wissenschaftliche Untersuchungen und Darstellungen auszuwerten hat. Sie eignet sich daher gerade für ein Projekt wie die Richtlinienerstellung, auf welche die Schule aus bildungspolitischen Gegebenheiten nicht allzu lange warten kann.⁴⁵

Der Zeitvorteil der Curriculumstrategie bestärkt die Richtlinienkommission in Nordrhein-Westfalen in ihrer Entscheidung für das Verfahren von HERWIG BLANKERTZ und GÖSTA THOMA.⁴⁶ Zugleich übernimmt sie den von der Curriculumstrategie vorgegebenen Ausgangspunkt für die Richtlinienerstellung: das durch die Wissenschaften vermittelte Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland. Mit diesem Ausgangspunkt könnte die Kommission Richtlinien erstellen, ohne weiter Situationen zu bemühen.

Das tut sie aber nicht. An verschiedenen Stellen zieht die Kommission bei ihrer Arbeit Situationen heran. Das geschieht zum ersten dort, wo sie die mittels des Strukturgitters ausdifferenzierten Inhalte des Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland in Lebenssituationen umsetzt, um Verhaltensdispositionen zu bestimmen. "...Verhaltens-

44 WALTER GAGEL (1974) S.31

45 Vgl. ebenda S.31f.

46 Vgl. ebenda

dispositionen sagen aus, was der Lernende überhaupt an politisch-gesellschaftlichen Fähigkeiten für die Bewältigung von Lebenssituationen in dieser Gesellschaft erwerben müßte, in ihrer Gesamtheit stellen sie das dar, wessen ein politisch kompetenter und handlungsfähiger Bürger fähig sein sollte."⁴⁷

Situationen werden zum zweiten dann gebraucht, wenn es um die Identifikation von Lerninhalten geht. Dazu verwendet die Kommission eine Matrix aus Handlungsintentionen und Situationsfeldern. "In der erwähnten Matrix werden Handlungsintentionen und Situationsfelder zueinander in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht die methodische Identifizierung von möglichen Lerninhalten. So ergibt etwa das In-Beziehung-Setzen der Handlungsintention 'Konsum' mit dem Situationsfeld 'Freizeit' z.B. den möglichen Lerninhalt 'Urlaub'."⁴⁸

Ein drittes Mal wird der Situationsbegriff bemüht, wenn Unterrichtsthemen fixiert werden: Unterrichtsthemen werden durch Auswahl einer oder mehrerer Qualifikationen und ihre Verknüpfung mit einem möglichen Lerninhalt gewonnen. "Im allgemeinen wird eine Beschränkung auf wenige Qualifikationen notwendig sein, weil die Lernsequenz sonst durch eine unüberschaubare Zahl von Problemen überfrachtet würde. Die Auswahl der themenbestimmenden Qualifikationen ist ein Entscheidungsvorgang, der dazu führt, daß eine gesellschaftliche Situation unter einem ganz bestimmten Aspekt als eine problemhaltige Situation sichtbar wird. Andere Aspekte entfallen dafür. Dies wird am Beispiel des Unterrichtsthemas 'Nur ein Mädchen? Verhaltenserwartungen gegenüber der Frau in der heutigen Gesellschaft' ... verdeutlicht."⁴⁹

Der Gebrauch des Situationsbegriffs kommt hier der politikdidaktischen Tradition vor der curricularen Wende nahe. Er

47 ANNELIESE GRUNDMANN-ROCH (1974) S.46; Hervorhebung stammt von ANNELIESE GRUNDMANN-ROCH.

48 Ebenda S.49; es muß "Konsum" statt "Kommen" heißen, wie spätere Ausführungen belegen.

49 Ebenda; Hervorhebung im Original

wird zur Beschreibung eines motivationalen Unterrichtsanlasses gebraucht; gleichzeitig garantiert er auch einen politisch ausgerichteten Unterrichtsinhalt.

Diese Bedeutung des Situationsbegriffs belegt eine weitere Verwendungsweise. Für die Strukturierung eines Jahresplans von Themen (problemhaltigen Situationen) bietet ELISABETH PETZINA eine Zehnerskala an, die sich als eindeutiger Beleg für die vorgenannte Behauptung liest. Als Beispiele werden die Punkte 3 bis 8 zitiert:

"3) Zukunftsbedeutsamkeit des Themas (d.h. Hat die Thematik reale Bedeutung für die zu erwartende Zukunft der Schüler?)

4) Mehrere Handlungsintentionen in einem Thema (d.h. Deckt das Thema innerhalb eines Situationsfeldes mehrere Handlungsintentionen?)

5) Weitreichende Kontroversität (d.h. Ist das Thema eine echte Streitfrage in der Gesellschaft oder berührt es nur Randprobleme?)

6) Aktualisierbarkeit (d.h. Bietet das politische Geschehen einen Zugang zum Thema?)

7) Handlungsmöglichkeiten für den Jugendlichen? (d.h. Bietet das Thema dem Jugendlichen die Möglichkeit, seine neu erworbenen Einsichten in Verhaltensleistungen umzusetzen?)

8) Motivationsmöglichkeit (d.h. Bietet das Thema insgesamt genug Möglichkeiten, den Schüler für das Thema selbst, aber auch allgemein politisch zu motivieren?)⁵⁰

Zur Fixierung von Unterrichtsthemen, zur Identifikation von Inhalten und zur Bestimmung von Verhaltensdispositionen (Qualifikationen und Lernzielen) benötigt also die Richtlinienkommission für Nordrhein-Westfalen den Situationsbegriff. Situationen tragen zur Konzeption des von ihr angestrebten Politikunterrichts bei; aber sie sind nicht Ausgangspunkt für die Konzeption. Über den Situationen,

an erster und oberster Stelle, steht ein bestimmtes Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland,⁵¹ wie es - von den Gesellschaftswissenschaften erarbeitet - durch das didaktische Strukturgitter vermittelt wird. Dieses Selbstverständnis fungiert als Richtschnur des Politikunterrichts.

Die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen kommen nicht an die Vorgabe von SIEGFRIED GEORGE heran, wie er sie in der Rezeption von SAUL B. ROBINSON formuliert hat: die Lebenssituationen der Schüler zur Richtschnur des Unterrichts zu machen; mit ihrem Situationsbezug werden sie aber deutlicher als die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in Hessen. Sie bestätigen erneut den Wert des Situationsbezugs für Curricula, ohne ihn bereits optimal herstellen zu können.

3. Kritik der Lernzielorientierung

a) Erneute Betonung des Situationsbegriffs

Um die Optimierung des Situationsbezugs von Curricula geht es zunächst nicht, als WOLFGANG GEIGER die Curriculumentwicklungen in Hessen und Nordrhein-Westfalen als Musterbeispiele für neuere Richtlinien⁵² aufarbeitet. Er rückt ein anderes Moment der curricularen Wende in den Mittelpunkt der Diskussion, ohne freilich vorauszusehen, daß er damit eine erneute Betonung des Situationsbegriffs einleiten wird.

Das Moment, auf das es ihm ankommt, stellt er so dar: "Seitdem Didaktik in einigen ihren Funktionen von Curriculumtheorie aufgesogen zu werden scheint, bilden Lernziele und Lernzielbestimmung ein beherrschendes Thema auch der Fachdidaktik. Es geht darum, welche Lernziele angemessen seien; daß Unterricht generell und politischer Unterricht im besonderen überhaupt grundsätzlich lernzielorientiert angelegt sein sollte, ist in der fachdidaktischen Theorie, in der Curriculumentwicklung, in der Praxis der Lehrerbildung allmählich zur Selbstverständlichkeit geworden."⁵³

WOLFGANG GEIGER stört die Selbstverständlichkeit. Er sieht nämlich einige Fragwürdigkeiten, die speziell für den

52 Vgl. WOLFGANG GEIGER (1974) S.18; wörtlich und ausführlich zitiert er diese Richtlinien S.27f. vor allem.

53 Ebenda S.17; Hervorhebung im Original

Politikunterricht Anlaß geben könnten, den Grundsatz der Lernzielorientierung, soweit er als umfassendes Strukturprinzip geltend gemacht wird, noch einmal zu überprüfen.⁵⁴

Die Überprüfung unternimmt er in drei Schritten. Beim ersten Schritt stellt er fest, daß operationalisierte Verhaltens-Lernziele eine Selbsttäuschung sind. Ein beobachtbares Endverhalten bezeichne nämlich eine Lernleistung nur scheinbar eindeutig. JÜRGEN HABERMAS habe schon nachgewiesen, daß die "Objektivität" der empirischen Verhaltenswissenschaften von einem sprachlich vermittelten Vorverständnis der jeweiligen Situation abhängig ist. Menschliches Handeln gehe von einer je spezifischen Sinndeutung aus, die sich nur einem verstehenden Zugang erschließt.⁵⁵

"Zumal im politischen Unterricht werden Lernziele, wo sie über Faktenkenntnisse und formale Fähigkeiten hinausgehen, Wertentscheidungen enthalten, die als solche, auch wenn sie nicht unmittelbar politisch kontrovers sind, doch verschiedene Interpretationen zulassen, weil den gesellschaftlichen Wertbegriffen ein utopisches Moment immanent ist. Verhaltensziele müssen, auch bei offengelegter Wertungsbasis und auch bei Einräumung von Alternativen, notwendig andere Interpretationen abschneiden, ohne doch die verlangte Wertentscheidung damit garantieren zu können."⁵⁶

Weiterhin werde die Eindeutigkeit von Verhaltenszielen dadurch beeinträchtigt, daß je nach dem Unterrichtsprozeß qualitativ Unterschiedliches auch bei äußerlich gleichen Formen des Endverhaltens gelernt wird. Das gemessene Endverhalten sage auch noch nichts darüber aus, ob der Lernprozeß nicht ungeplante und unerwünschte Nebeneffekte hervorbringt, die das festgestellte Endverhalten an Erheblichkeit übertreffen.⁵⁷

Überhaupt werde der Anspruch, beobachtbares Endverhalten zu benennen, uneinlösbar gegenüber Lernzielen, in denen sich

54 Vgl. ebenda S.18

55 Vgl. ebenda S.18f.

56 Ebenda S.19

57 Vgl. ebenda

die für den Politikunterricht maßgebenden Leitziele der "Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" konkretisieren sollen: "Mündigkeit" ist nicht operationalisierbar, und "Selbstständigkeit" kann keiner äußeren Kontrolle unterzogen werden. Die wirklichen Intentionen eines Subjekts seien mit $S_{\text{Chultests}}$ nicht meßbar, sondern höchstens verstehend erfahrbar:⁵⁸ "Ist unter dem Aspekt der 'Mündigkeit', verstanden als Selbstständigkeit, 'bei allem, was einer mündlich oder schriftlich äußert, immer noch die Frage möglich, ob er es denn wirklich selbständig gedacht habe', so ist unter dem Aspekt der 'Einstellung' immer noch die Frage möglich, ob es auch wirklich seiner Einstellung entspreche, oder eine äußerliche Anpassung darstelle."⁵⁹

Schließlich, so kritisiert WOLFGANG GEIGER, sei die Zerlegung und additive Realisierung komplexer, übergeordneter Lernziele bei solchen, die Wertentscheidungen und Sinn-Interpretationen enthalten und hervorrufen sollen, prinzipiell nicht möglich.⁶⁰ "Bei Lernzielen, die an der übergeordneten Norm der Mündigkeit oder Selbstbestimmung orientiert sind, gibt es keinen schlüssigen Deduktionszusammenhang."⁶¹

Nach diesen Vorbehalten gegenüber einzelnen operationalisierten Verhaltens-Lernzielen formuliert WOLFGANG GEIGER in einem zweiten Schritt seine Kritik an zielorientierten Lernvorgängen. Er identifiziert sie als Instruktionsprozesse, welche dem Erwerb oder der Steigerung einer bestimmten "objektiv" beschreibbaren (und deshalb auch "objektiv" nachprüfbaren) Kompetenz dienen, die in Kenntnissen oder in eingacheren oder komplexeren Fähigkeiten bestehen kann. Solchen Instruktionsprozessen sei aber nur die Aneignung relativ subjektneutraler Kompetenzen adäquat. Sie versagten notwendigerweise gegenüber Zielvorstellungen gerade des Politikunterrichts, die nicht im wesentlichen

58 Vgl. ebenda

59 Ebenda

60 Vgl. ebenda S.20

61 Ebenda

auf der Basis der bestehenden personalen Identität realisierbar sind, sonder nur über Momente von Identitätskrisen und ihre produktive Bewältigung durch reflexive Verarbeitung von Erfahrungen, die das bestehende Selbstbild in Frage stellen.⁶² "Das Schema von Instruktionsprozessen versagt hier deshalb, weil eine Zielvorstellung dieser Art vom Lernenden gar nicht zu seinem 'Lernziel' gemacht werden kann. In dem Maß, in dem seine bestehende Identität dadurch bedroht erscheint, muß er sie vielmehr abwehren oder konform umdeuten, oder, wenn das betreffende Lernziel einen sozial anerkannten Wert ausdrückt, wird er geneigt sein, durch Selbstidealisierung die als unangenehm erahnten Lernerfahrungen zu umgehen bzw. zu überspringen."⁶³

Eindeutig bevorzugt WOLFGANG GEIGER für den Politikunterricht Reflexionsprozesse, die nicht auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen und Qualifikationen gerichtet sind, sondern sich nach Maßgabe der zum Bewußtsein kommenden Problematik einer Sache entfalten, an deren Erhellung bei den Beteiligten ein Interesse besteht oder erwacht ist. Sie können nicht an vorformulierten Lernzielen orientiert sein: ⁶⁴"Nicht Fortgang zu einem Ziel, sondern Rückgang in den Grund ist der Duktus dieser Prozesse, in denen das, was an der Sache zu lernen wäre, gerade gesucht wird, und in dem Augenblick, in dem es gefunden wurde, in gewissem Sinne eben dadurch auch schon 'gelernt' ist."⁶⁵

Da WOLFGANG GEIGER das alles für die Ablehnung der Lernzielorientierung von Curricula noch nicht genügt, entwickelt er in einem dritten Schritt weitere Gegenargumente. Welche Lernergebnisse mit der Anlage einer spezifischen Unterrichteinheit faktisch intendiert sind, werde durch den Inhalt von Lernzielen, die dabei formell verwendet werden, nur bedingt reguliert.⁶⁶ "Guter Unterricht unterscheidet sich

62 Vgl. ebenda S.24

63 Ebenda

64 Vgl. ebenda S.25

65 Ebenda S.25f.

66 Vgl. ebenda S. 32

von schlechtem im Kern nicht durch exakte Lehrzielorientierung, sondern dadurch, daß er die Beteiligten in Lernprozesse zu verwickeln vermag, in denen für sie spürbar etwas 'aufgeht', daß er Erfahrungen ermöglicht, die ihr Bewußtsein auf eine neue Stufe heben."⁶⁷ Der zugrundeliegende Sachverhalt soll als etwas Erstaunliches bewußt und damit dem denkenden und gegebenenfalls praktischen Eingreifen zugänglich werden.⁶⁸

Mit dieser dritten Ablehnung der Lernzielorientierung schließt WOLFGANG GEIGER seinen Beitrag ab. Er läßt so die Frage offen, wonach dann Curricula für den Politikunterricht gegliedert werden sollen, wenn sie nicht mehr anhand von vorformulierten Lernzielen und Lernzielhierarchien aufgeschlüsselt werden dürfen. Die Gedanken von WOLFGANG GEIGER rezipierend und gleichzeitig vorantreibend kommt erst HERMANN AMMON weiter.

Als er feststellt, daß bei Politikunterricht anhand von vorformulierten Lernzielen das Erlernen politisch-praktischen Verhaltens ausfällt,⁶⁹ sucht er nach einer Theorie, die ihm zu einem genaueren Verständnis des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlich-politischem Verhalten und Erkenntnis- und Lernprozessen verhilft. Er trifft auf die pragmatische Lerntheorie JOHN DEWEYS. Nach ihr beruht das Erlernen praktischen Handelns auf Erfahrung, welche der Lernende Situationen abgewinnt, die er bewältigt. HERMANN AMMON schlägt infolgedessen vor, daß sich Politikunterricht natürlicher oder organisierter experimenteller Situationen bedienen soll.⁷⁰

Er weist das ausdrücklich als Rückgriff auf THEODOR WILHELM aus,⁷¹ der die Nutzung des Situationsbegriffs für die Konzeption von Politikunterricht in der bundesdeutschen Politikdidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg begründet hat.

67 Ebenda S.33

68 Vgl. ebenda S.34

69 Vgl. HERMANN AMMON (1976) S.13ff.

70 Vgl. ebenda S.17ff.

71 Vgl. ebenda S.19

An die von ihm damit eingeleitete Tradition kann die Curriculumkonstruktion insofern anschließen, als sie aus WOLFGANG GEIGERS Kritik lernt und HERMANN AMMONS Anstoß aufnimmt und Curricula nicht mehr von Lernzielen abhängig macht, sondern anhand von Situationen entwirft. Das bedeutet eine Änderung des von SAUL B. ROBINSOHN angelegten Strukturkonzepts für die Curriculumrevision, aber keine Abkehr. Die Akzente sind nur deutlich anders gesetzt: Maßgeblich für die Strukturierung der Curricula sind weder Qualifikationen oder Lernziele, die unterhalb der Situationen stehen, noch irgendein Selbstverständnis, das oberhalb der Situationen steht, sondern die Situationen selbst. SAUL B. ROBINSOHN'S Curriculummethodologie wird verkürzt, nämlich: "... Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche ... Situationen ... identifiziert werden können."⁷²

Daß mittlerweile mit JÜRGEN ZIMMER ein Mitarbeiter von SAUL B. ROBINSOHN diese Revision selbst auch vorgenommen hat, bestätigt ihre Notwendigkeit.⁷³ JÜRGEN ZIMMER will der "Bankiers-Manier" entgegenwirken. Damit beschreibt er die klassische Form des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, innerhalb dessen der Lehrer - Bankgeschäften entsprechend - zum Anleger und der Schüler zum Anlageobjekt wird, dem es nur mehr verbleibt, die Qualifikationen als Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. JÜRGEN ZIMMER'S Ziel ist es, daß unter Mitwirkung von Lehrern und Erziehern lernwillige Gruppen ihre Lernprozesse als Erfahrungsprozesse selbst organisieren.⁷⁴

Die Kritik richtet sich nicht nur gegen SAUL B. ROBINSOHN, sondern ebenso gegen das Modell des Strukturgitters, das den Richtlinien in Nordrhein-Westfalen zugrundeliegt: "...das Interesse der am Unterricht Beteiligten und vom Unterricht Betroffenen wird lediglich über die Bedingungs-

72 SAUL B. ROBINSOHN (1967) S.45; Hervorhebung im Original

73 Vgl. EGON MEERTEN (1980) S.54ff.

74 Vgl. JÜRGEN ZIMMER (1973b) S.17ff.

analyse im Stadium des Entwurfs des Strukturgitters antizipiert, nicht aber im Konstruktionsprozeß der Curricula freigesetzt und herausgefordert. Wenn der emanzipatorisch gemeinte Gehalt der Strukturgitter nicht nur für die am theoretischen Entwurf Beteiligten reserviert bleiben soll, dann müssen in diesem Ansatz noch die Stellen und Verfahren benannt werden, bei denen Praktiker und Betroffene über die schulpraktische Erprobung hinausgehende Kompetenzen einbringen können."⁷⁵ Einstweilen sieht JÜRGEN ZIMMER die bei den nordrhein-westfälischen Richtlinien angewandte Curriculummethode als der Selbstbestimmung der Lernenden zuwiderlaufendes Verfahren.

Er übernimmt allerdings die Kritik der Richtlinienkommission an SAUL B. ROBINSONS Methode der Situationsidentifikation. Wie sie spricht sich JÜRGEN ZIMMER dagegen aus, Experten über Situationen beraten und von ihnen Aussagen über relevante Merkmale treffen zu lassen. Er schlägt stattdessen vor, die Situationen unter weitgehender Beteiligung der in ihnen Handelnden zu erschließen. Damit soll die Beschränkung auf solche Aussagen vermieden werden, die zwar die Rationalität ihrer Wissenschaftsdisziplin, weniger aber die Handlungschancen innersituativ Betroffener zum Maßstab nehmen.⁷⁶ "Während dort (im Strukturgitter, B.P.) Versuche unternommen wurden, Situationen nach formalen Merkmalen zu klassifizieren und sie als mehr oder minder statische Gebilde auf gegenwärtige und künftig erwartbare oder wünschbare Merkmale hin zu befragen, werden hier Situationen als real erfahrbare und aufklärbare Ausschnitte sozialer Wirklichkeit verstanden, die sich erst im Zuge der Entwicklung und Anwendung des Curriculum konstituieren mit auch eigenen und einzigartigen Momenten (in denen allerdings Allgemeines enthalten sein kann)."⁷⁷

75 JÜRGEN ZIMMER (1975) S.195

76 Vgl. ebenda S.196

77 Ebenda ; Hervorhebung stammt von JÜRGEN ZIMMER.

Damit muß JÜRGEN ZIMMER einer Entwicklung entgegentreten, deren Beginn bei der hessischen Curriculumkommission auszumachen ist. Sie hat Situationen in lernrelevante und nicht lernrelevante, welche keine emanzipatorischen Aspekte aufweisen, geschieden. Die nordrhein-westfälische Curriculumkommission hat nur (mittels des Strukturgitters) ideologiekritisch aufgearbeitete Situationen akzeptiert. Und HERMANN AMMON hat sich nicht mit natürlichen Situationen zufriedengegeben, sondern experimentelle Situationen verlangt, um die Erfahrungswerte zu vermitteln, die in den natürlichen Situationen nicht vorkommen. Indem JÜRGEN ZIMMER Situationen generell nur als real erfahrbare Ausschnitte sozialer Wirklichkeit bezeichnet, die so bestehen, wie sie bestehen, legt er sie unterschiedslos seinem Curriculum zugrunde.

Trotzdem kommt es dann nicht zu dem von den anderen Autoren befürchtetem affirmativen Curriculum. JÜRGEN ZIMMER "unterstellt, daß in den kontradiktorischen Elementen gegenwärtig und bewußt erfahrbarer Situationen Künftiges genug angelegt sei und infolgedessen eine Qualifizierung auf Veränderung der Praxis hin erfolgen kann. Eine solche Qualifizierung wird dabei die lebensgeschichtlichen Erfahrungen (mit ihren Momenten gesellschaftlicher Erfahrung) derer, die qualifiziert werden sollen, mit einzubeziehen versuchen."⁷⁸ Selbstbestimmung wird sich entwickeln und dort Veränderungen verlangen, wo es notwendig ist, sofern nur das Curriculum sich an realen Situationen des Lernenden orientiert, das heißt sie als Struktur vorweist.

Einem Ausgang der curricularen Wende mit einer solch starken erneuten Betonung des Situationsbegriffs steht jedoch JÜRGEN ZIMMER skeptisch gegenüber, so wenig er von seinen Argumenten abrücken muß. Er zweifelt, ob ein

78 Ebenda

solches situatives Curriculum angesichts der institutionellen Hemmnisse innerhalb der Schule zu verwirklichen ist. Er selbst hat es zunächst für den freieren Bereich der Vorschule entworfen und meint, daß es auch nach Möglichkeit ein entschultes, nur innerhalb von Situationen zu vollziehendes Curriculum sein muß.⁷⁹

b) Entwurf eines situationsorientierten Curriculum

Ein situationsorientiertes Curriculum, das politisches Lernen an realen Lebenssituationen ausrichtet, kann seinen Platz durchaus innerhalb der Schule haben. Das weist ERNST-AUGUST ROLOFF überzeugend nach, indem er auf zum politischen Lernen angelegte Situationen hinweist, die sich gerade in der gesellschaftlichen Institution Schule vorfinden lassen gemäß seiner Auffassung: "Der primäre Gegenstand der politischen Bildung in der Schule ist die Schule, und zwar durchgehend als Folge von Entscheidungszwängen durch alle Stufen hindurch."⁸⁰

Was er damit konkret meint, erläutert er in dem Entwurf eines Curriculum für die Sekundarstufe I und II:

"Wo und wie anders kann die Schule zur Selbstbestimmung befähigen, als den Schüler in der Schule selbst zunehmend vom Objekt zum Subjekt von Entscheidungen zu machen? Die didaktische Konzeption eines Gesamtcurriculums für den politischen Unterricht in der Schule muß sich folglich an den für den Schüler relevanten Entscheidungsbereichen orientieren, in denen er durch das Grundgesetz selbst zur freien Entscheidung (Selbstbestimmung) aufgefordert ist.

Vom ersten bis zum dreizehnten Schuljahr durchläuft der Schüler eine Folge von Entscheidungsbereichen, in denen zunehmend Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung ersetzt werden kann:

In der Orientierungsstufe soll er lernen, über seinen

⁷⁹ Vgl. ebenda

⁸⁰ ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.58

weiteren Bildungsweg mitzuentcheiden, seine eigene Zielsetzung und seine Fähigkeiten einzuschätzen;

mit 14 Jahren erlaubt ihm das Grundrecht der Gewissens- und Religionsfreiheit die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht;

spätestens im 9. bzw. 10. Schuljahr wird er vom Artikel 12 des Grundgesetzes betroffen, das ihm die freie Wahl des Berufes garantiert;

mit 18 Jahren schließlich erhält er das Wahlrecht, in einem Alter, in dem auch der Bereich 'Ehe und Familie' zu einem Problem persönlicher Entscheidungszwänge wird;

der männliche Staatsbürger unterliegt schließlich der Wehrpflicht, doch garantiert das Grundgesetz ihm das Recht, aus Gewissensgründen diesen Dienst zu verweigern."⁸¹

Der Schüler kann durch diese Entscheidungszwänge nicht durch, ohne konkrete Entscheidungen zu fällen. Was ihm unaufschiebbar begegnet, sind Situationen, die ihm Handeln abverlangen.⁸² Primär sind es Entscheidungszwänge der Institution Schule: Wahl des Bildungswegs, Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht. Andere begegnen dem Schüler nicht durch die Schule, aber während er zur Schule geht: Berufswahl, Erhalt des Wahlrechts, Loslösung vom Elternhaus und Familiengründung, Wehrpflicht. Auch diese sekundären Situationen hat nach ERNST-AUGUST ROLOFF Politikunterricht in Reflexionsprozessen aufzugreifen und aufzuarbeiten.

Um allen Mißverständnissen vorzubeugen, betont er: "WOLFGANG GEIGER hat begründet, daß solche Reflexionsprozesse, bei denen die Beteiligten ein 'Interesse' an der Erhellung von Sachverhalten haben oder gewinnen sollten, nicht in Teillernziele gegliedert werden können..."⁸³ Und: "Die Zielvorgabe des Lehrers wäre allenfalls, dem Schüler im begrenztem Rahmen eine eigene Zielbestimmung zu erlauben: Der Schüler darf ... lernen, tun oder erfahren."⁸⁴

81 Ebenda S.152f.

82 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFFS Bestimmung von Situation S.132

83 ERNST-AUGUST ROLOFF (1975) S.112; zur Kritik der Lernzielorientierung vgl. auch ERNST-AUGUST ROLOFF (1978)

84 ERNST-AUGUST ROLOFF (1975) S.113

ERNST-AUGUST ROLOFFS Entwurf ist allerdings mit Mängeln behaftet, auf die WALTER GAGEL aufmerksam macht. So legt nicht das Grundgesetz, sondern ein Reichsgesetz die Religionsmündigkeit fest. Die Orientierungsstufe beruht nicht auf einer Grundgesetzregelung, sondern auf politischen Entscheidungen, für die das Grundgesetz einen Rahmen gelassen hat. Mitunter droht ERNST-AUGUST ROLOFF auch Sozialisationskonflikte zu verschärfen, wenn er beispielsweise bei der Berufswahl nur Elternrecht gegen Berufsfreiheit stellt, ohne die für den Jugendlichen erheblichen nicht-rechtlichen Belastungen einer Entscheidung gegen den Willen der Eltern zu erwägen.⁸⁵ Aber solche Mängel sind zu beheben; vor allem heben sie den Nachweis nicht auf, daß ein situationsorientiertes Curriculum anstelle eines lernzielorientierten Curriculums praktisch möglich ist.

c) Bedenken gegen den Verzicht auf vorformulierte Zielgefüge

So schnell findet in der bundesdeutschen Politikdidaktik die Abwendung von Lernzielen und die Hinwendung zu Situationen zur Strukturierung von Curricula statt, daß manche Fachvertreter ihr nicht gleich folgen können. Der in der renommierten Fachzeitschrift "Gegenwartskunde" erschienene Aufsatz von WOLFGANG GEIGER bleibt offenkundig unbeachtet.⁸⁶

JOHANN DIECKMANN, HEINZ DEDERING, JÜRGEN BELGRAD und HORST STEPHAN meinen, auf Zielgefüge nicht verzichten zu können; allerdings werden diese nicht mehr kritiklos hingenommen.

JOHANN DIECKMANN sieht zwar als Alternative zur Zielorientierung Situationen aus der Erfahrungswelt der Schüler. Er vermag dieser Alternative aber noch nicht

⁸⁵ Vgl. WALTER GAGEL (1979) S.168f.

⁸⁶ Vgl. zur Nichtbeachtung des 1974 erschienenen Aufsatzes: JOHANN DIECKMANN (1975) S.185ff.; HEINZ DEDERING (1974) S.202ff, (1976) S.81ff., (1981b) S.3ff. und (1981c) S.204ff; JÜRGEN BELGRAD (1977) S.255ff.; HORST STEPHAN (1982) S.280ff.

stattzugeben: "Bleibt der Unterricht allein an Problemen der Erfahrungswelt haften, so kann der erzieherisch notwendige Vorgriff auf spätere Situationen nur schwer geleistet werden. Bezugsrahmen für diesen Vorgriff sind gesellschaftliche und wissenschaftliche Zielsetzungen,"⁸⁷ Statt von einer Zielorientierung gänzlich abzugehen, schlägt er vor, die Operationalisierung der Lernziele nicht länger überzubetonen.⁸⁸

Wie mäßig er dem nachkommt, wird in dem Beispiel "Soziale Randständigkeit" deutlich.⁸⁹ Obwohl er dort davon ausgehen könnte, "daß in vergleichbarer Situation stehende Schüler in seiner Klasse sind"⁹⁰, vertraut JOHANN DIECKMANN dem sich aus der Situation selbst entwickelndem Projektlernen nicht! Zwar sollen bei der Einstiegsphase Lösungsmöglichkeiten noch weitgehend als offene Fragen betrachtet werden, da vorzeitige Lösungen oft die weitere intensive Beschäftigung mit dem Problem verbauen,⁹¹ gleichzeitig verlangt er aber: "Allerdings wird der Lehrer bereits während dieser Phase auf die Lernziele 'Toleranz gegenüber randständigen Personen' und 'möglichst vorurteilsfreie Analyse sozialer Randständigkeit' hinarbeiten."⁹²

Die Zielorientierung zu retten, versucht auch HEINZ DEDERING, obwohl er sich zunächst den Vorwürfen gegenüber geschlossenen Systemen von Qualifikationen und Lernzielen anschließt: "Für eine 'Einbeziehung der Betroffenen' bleibt hier nur wenig Raum. Nicht um Lernziele im eigentlichen Sinne (als Ziele der Lernenden), sondern um Lehrziele (die an den Schüler herangetragen werden) handelt es sich dabei."⁹³

Trotzdem hält er daran fest, daß Lehrpläne von klar formulierten, auf Verhaltensdispositionen gerichteten

87 JOHANN DIECKMANN (1975) S.28f.

88 Vgl. ebenda S.52f.

89 Vgl. ebenda S.121ff.

90 Ebenda S.126

91 Vgl. ebenda S.127

92 Ebenda; Hervorhebungen stammen von B.P.

93 HEINZ DEDERING (1976) S.19; Hervorhebungen stammen von HEINZ DEDERING; vgl. zusätzlich HEINZ DEDERING (1981c) S.183ff.

Zielen auszugehen haben. Allerdings seien Unterrichtsziele und -inhalte durch Curricula nur insoweit vorzugeben und für verbindlich zu erklären, wie sie Raum für die Gestaltung des Unterrichts durch Lehrer und Schüler lassen.⁹⁴ "Die Zielstrukturierung sollte vorerst lediglich bis zur mittleren Reichweite der Grobziele für einzelne Unterrichtseinheiten (Projekte) durchgeführt werden, nicht aber schon bis zur unteren Ebene der Feinziele, etwa für die einzelnen Unterrichtsabschnitte."⁹⁵

Was zu tun ist, wenn Konfliktsituationen, welche er als Anlaß und Inhalt des Unterrichts sieht,⁹⁶ nicht den vorüberlegten Grobzielen entsprechen, läßt er offen.⁹⁷ Situationen ohne Lernziele zur Strukturierung des Curriculums zu nehmen, kommt ihm jedenfalls nicht in den Sinn, obwohl er ein differenziertes System zur Ermittlung von Situationen entwirft.⁹⁸

JÜRGEN BELGRAD will Lernziele unter Beteiligung der Betroffenen bestimmen lassen. Gleichzeitig orientiert er sich an Situationen. Er tut das aber nur beschränkt. "Welche Situationen ausgewählt werden können und wie sie didaktisch zu strukturieren sind, hängt erstens von den vorher entwickelten Zielvorstellungen und Verhaltensdispositionen, zweitens von den Strukturierungskategorien zur Erfassung gesellschaftlicher Realität und drittens von den übrigen Prinzipien der Didaktik ab: exemplarischer Fall, soziologische Phantasie, Verfremdungseffekt, Kritik/Selbstreflexion/ Handeln und der Raum-Zeit-Dimension."⁹⁹ Situationen sind damit Ausgang und Inhalt einer Unterrichtseinheit,¹⁰⁰ nicht aber Strukturprinzip des Curriculums.

94 Vgl. HEINZ DEDERING (1976) S.20f.

95 Ebenda S.49; Hervorhebungen stammen von HEINZ DEDERING.

96 Vgl. HEINZ DEDERING (1981c) S.196

97 Auch in der letzten Veröffentlichung wird das nicht erörtert; vgl. HEINZ DEDERING (1981c) S.201f.

98 Vgl. HEINZ DEDERING (1976) S.36ff.

99 JÜRGEN BELGRAD (1977) S.137; Hervorhebung stammt von B.P.

100 Vgl. das Unterrichtsbeispiel "Wohnen" S.238ff.

Dazu werden Situationen auch nicht bei HORST STEPHAN. Trotz der Kritik, die auch er an Lernzielen übt, will er an Richtzielen, Großzielen und Feinzielen festhalten. Im Gegensatz zum herkömmlichen Gebrauch sollen aber Feinziele die Aktivitäten der Unterrichtsteilnehmer nicht mehr starr festlegen, sondern Verhaltens- und Handlungsalternativen mit einbeziehen. Lernfeinziele sind dementsprechend auf Aufgaben bezogen zu formulieren, deren Bewältigung den Schüler einen relativ großen Handlungsraum überläßt: Beobachtungs- und Beschreibungsaufgaben, Befragungsaufgaben, Planungsaufgaben und so weiter.¹⁰¹

Im klaren Widerspruch zur theoretischen Vorgabe, steht aber das von ihm angeführte Beispiel einer Beobachtungs- und Beschreibungsaufgabe: "Fast jeden Tag kann man zwischen 18 und 20 Uhr im Fernsehen beobachten, wie sich Menschen schlagen, quälen, belügen, aufeinander losgehen usw. - Beobachtet einmal in der nächsten Woche die Fernsehfolge ... und beschreibt das, was ich eben behauptet habe."¹⁰² Deutlicher kann die Vorfestlegung der Schüler nicht sein!

JOHANN DIECKMANN, HEINZ DEDERING, JÜRGEN BELGRAD und HORST STEPHAN kommen mit ihren unterschiedlichen Rettungsversuchen für Lernzielgefüge als Struktur für Curricula gegen die differenzierte Argumentation von WOLFGANG GEIGER, HERMANN AMMON und JÜRGEN ZIMMER nicht an. Ihre Versuche sind zu punktuell (lediglich auf die Operationalisierung von Lernzielen oder die Beteiligung der Schüler an ihrer Formulierung bezogen), und sie erscheinen dort, wo sie mit Beispielen belegt werden, widersprüchlich. In der Zusammenschau ist festzuhalten: die Autoren nutzen zwar lernanregende und problemorientierte Situationen für einzelne Unterrichtseinheiten, wollen aber darauf kein Curriculum für Politikunterricht aufbauen, obgleich das möglich ist, wie ERNST-AUGUST ROLOFF nachgewiesen hat.

101 Vgl. HORST STEPHAN (1982) S.217ff.

102 Ebenda S.232; Hervorhebung B.P.

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erhält einen neuen Impuls, als die bundesdeutsche Politikdidaktik in den siebziger Jahren eine dritte Wende vollzieht. Diese curriculare Wende ist durch neue Zweifel an der Wirksamkeit des in den Schulen praktizierten Politikunterrichts veranlaßt. Sie richtet sich gegen die immer noch neben situationsorientierten Unterrichtseinheiten verbliebenen und den faktischen Politikunterricht vielfach dominierenden Lehrgänge (nach Lehrplänen), wo man glaubt, daß Lehrgehalte oder Bildungsgüter von selbst bestimmte Dispositionen für politisches Handeln erzeugen.

Als Wegbereiter der curricularen Wende setzen sich WOLFGANG W. MICKEL und SIEGFRIED GEORGE dafür ein, die Verbindung zwischen Politikunterricht und politischem Handeln enger zu gestalten, als es bei Lehrgängen angelegt ist. Dazu greifen sie beide den Situationsbegriff auf. Sie wollen Politikunterricht grundsätzlich auf Situationen ausrichten, die Schüler in ihrem Leben bewältigen müssen. Der gesamte Lehrplan habe sich in diesem Sinn zu einem Curriculum zu wandeln.

Damit ist die curriculare Verwendung des Situationsbegriffs eingeleitet. Mit Hessen und Nordrhein-Westfalen bemühen sich sogleich auch zwei Bundesländer um entsprechende Neuerungen bei ihrer Richtlinienerstellung für Politikunterricht.

Hessen geht voran. Es nimmt aber im Zuge der Entwicklung seiner Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre die Situationsorientierung beständig zurück. Zuletzt werden nicht einmal mehr Situationen als besonders motivierende Lernanlässe herangezogen, wie es seit der ersten Wende bundesdeutscher Politikdidaktik akzeptiert ist. Auch mit Situationen einzelnen Unterrichtseinheiten des Politikunterrichts den Inhalt vorzugeben, wie es die zweite Wende bundesdeutscher Politikdidaktik betrieben hat, wird nicht praktiziert. Und erst recht werden die Richtlinien nicht an Situationen ausgerichtet, wie es die curriculare Wende anstrebt. Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre erhalten ihre Struktur durch Verhaltensdispositionen (Lernziele), die vorgegeben werden.

Ausgangspunkt der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht ist ein bestimmtes Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland, wie es - von den Gesellschaftswissenschaften erarbeitet - durch das didaktische Strukturgitter vermittelt wird. Es bestimmt auf dem Weg über Situationen die Lernziele. Diese werden dann in Unterrichtseinheiten realisiert, die Situationen als motivierende Lernanlässe nehmen und auch ihren Inhalt von der aufzuarbeitenden Situation ableiten. So entsteht ein starker Situationsbezug. Er entspricht den Vorstellungen der ersten beiden politikdidaktischen Wendungen, aber noch nicht völlig der Vorstellung der dritten curricularen Wende. Das Curriculum richtet sich an Lernzielen aus, die nur zu einem Teil aus Situationen - zum anderen Teil aber von einem bestimmten Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland - hergeleitet werden.

Erst die Auseinandersetzung um vorformulierte Lernziele in curricularen Richtlinien bringt den Durchbruch für das Anliegen der dritten politikdidaktischen Wende, Curricula nur noch an Situationen auszurichten. In der Auseinandersetzung können nämlich WOLFGANG GEIGER, HERMANN AMMON und JÜRGEN ZIMMER nachweisen, daß die Vorgabe von Verhaltensdispositionen nur durch Selbsttäuschung möglich ist.

Wie man sich politisch zu verhalten hat, kann man ihrer Meinung nach nicht vorformulieren, sondern nur in einer intellektuellen Suchbewegung abklären, die letztlich auch die Selbstbestimmung des Lernenden über sein politisches Handeln gewährleistet. Solche Suchbewegungen müssen an den zu bewältigenden Situationen direkt ansetzen. Curricula dürfen daher nicht länger anhand von Lernzielen strukturiert werden. Vielmehr müssen sie an Situationen ausgerichtet werden. Daß man das auch tatsächlich kann, führt als erster ERNST-AUGUST ROLOFF vor.

Die curriculare Verwendung bringt so den Durchbruch zu einer völlig eigenständigen Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Die Eigenständigkeit resultiert daraus, daß mit dem Situationsbegriff nicht nur der Unterrichtsbeginn, auch nicht mehr nur eine einzelne Unterrichtseinheit samt ihrem Unterrichtsinhalt formuliert werden können, sondern ganze Curricula in Form von Abfolgen aufzuarbeitender Situationen. Es besteht nicht länger die Notwendigkeit, Teile des Politikunterrichts nach einer anderen Konzeption auszurichten. Die Konzeption situativen Politikunterrichts ist so umfassend, daß sie für andere Konzeptionen nichts offen läßt.

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs umfaßt so viele theoretische Aussagen, daß sie nicht mehr an andere Konzeptionen angehängt zu werden braucht, um von diesen in die politikdidaktische Diskussion getragen zu werden. Seit der curricularen Wende sind sogar die Aussagen zum situativen Politikunterricht in die Mitte der politikdidaktischen Diskussion gerückt

Sie bilden einen plausiblen Zusammenhang, in dessen Zentrum die Mündigkeit des Lernenden steht. Ihm wird im Unterschied zu anderen Konzeptionen nichts vorgeschrieben außer der Verpflichtung auf Rationalität. Welche Verhaltensdispositionen er zur Bewältigung einer Situation entwickelt, ist Ergebnis seines eigenen, von Mitschülern und Lehrern unterstützten Suchens. Welche Verhaltensdispositionen er insgesamt durch

Politikunterricht entwickelt, hängt von den Situationen ab, die er in den Unterricht einbringt. Auch nach der curricularen Wende wird festgehalten, daß der Lernende bestimmen soll, was er für Situationen im Unterricht aufgearbeitet haben will, wie es Ergebnis der vorhergehenden Phase politikdidaktischer Diskussion ist.

Die Frage, ob bestimmte Situationen im Sinn der anzustrebenden umfassenden Verhaltensschulung des Lernenden bevorzugt im Unterricht aufzuarbeiten sind, wird insoweit verneint, als dem Lernenden nicht vorgegriffen werden darf. Es sollen auch jetzt keine zukünftigen Situationen sein, sondern gegenwärtige und bewußt erfahrene. Neu ist die Begründung für den Verzicht auf zukünftige Situationen, die von JÜRGEN ZIMMER herausgearbeitet wird. Sie besagt, daß in den dem Lernenden gegenwärtigen Situationen mit ihren kontradiktorischen Elementen Künftiges genug angelegt ist, so daß auch eine Qualifizierung auf eine Veränderung der bestehenden politischen Praxis erfolgen kann.

Mit dem Vollzug der curricularen Wende ist die Brücke zwischen Politischer Bildung und politischem Handeln vollendet. Durch das konsequente Aufgreifen seiner Situationen wird der Lernende in seiner politischen Wirklichkeit ernst genommen und ihm geholfen, sie handelnd zu bewältigen. Das heißt nicht, daß er die bestehende politische Wirklichkeit immer unverändert belassen muß. Er lernt auch, Veränderungen durch sein Handeln vorzunehmen.

Der Brückenschlag ist der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs eigentümlich. Er begründet die Einführung dieser Konzeption in die politikdidaktische Diskussion. Ob die Konzeption in dieser Diskussion Bestand hat, hängt davon ab, wie sie die Probleme ihrer Verwirklichung in der Schulpraxis löst.

Zweiter Teil: Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs

I. Identifikation konkreter subjektiver Abschnitte politischen Handelns

1. Beispiele für Situationen

Daß die Konzeption von Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs in die tägliche Schulpraxis umgesetzt werden kann, belegen Politikdidaktiker damit, daß sie Beispiele für Situationen benennen, an denen Politikunterricht ansetzen, die er inhaltlich aufarbeiten und anhand denen er curriculare Struktur gewinnen kann. Solche Beispiele, willkürlich ausgewählt aus den bislang herangezogenen politikdidaktischen Beiträgen, sind:

"Hat der Sohn oder die Tochter Anspruch auf Taschengeld?"¹

"Es gibt noch andere Schulen."²

"Staatsfeiertage"³

"...die Situation eines Jungen, der im 4. Stock wohnt und einen Plattenspieler geschenkt bekam..."⁴

"...wenn der Mensch unter Zwang und Druck zum Lügner wird..."⁵

"Sollen wir dem Drängen der Gesellen und einiger älterer Lehrkollegen nachgeben, ihrem Beispiel folgen und Mitglieder der Gewerkschaft werden?"⁶

"Was können und sollen wir für die verschiedenen Entwicklungsländer tun? Welche Aufgaben ergeben sich für den

1 THEODOR WILHELM (1951) S.177

2 FERDINAND KOPP (1962) S.127

3 KONRAD SCHÖN (1964) S.45

4 PAUL BRUNNHUBER (1970) S.136

5 GERHART BINDER (1953) S.59

6 HUGO ANDREAE (1960) S.29

einzelnen?"⁷

"Warum ist Schulbesuch nicht freiwillig?"⁸

"Schußwaffengebrauch der Polizei gegen Verbrecher"⁹

"Aktienkurse"¹⁰

"...gegenwärtiger Schulstreik..."¹¹

"Ein Gymnasiast, der das Schulziel nicht erreicht und damit die Hoffnung auf eine bestimmte berufliche und gesellschaftliche Position begraben muß..."¹²

"...angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser)..."¹³

"Der Vater wurde entlassen..."¹⁴

"Ein Schüler (Lehrer) zieht um (weg)..."¹⁵

"Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung heute"¹⁶

"Zwölf Mädchen stehen ratlos da. Was sollen sie jetzt tun? Sollen sie Völkerball spielen oder Ball über die Schnur? Sie können sich nicht einigen. Da ruft eine: 'Stimmen wir ab!'. Alle sind einverstanden. Es wird abgestimmt: 7 sind für Ball über die Schnur, 5 sind für Völkerball.

Regina hat auch mit abgestimmt. Sie war allerdings für Völkerball. Nun, da sie sieht, daß sie überstimmt worden ist, sagt sie: 'Ich mach' bei Ball über die Schnur nicht mit. Ich mag nicht.' Doch man sagt ihr: 'Du kannst Dich jetzt nicht ausschließen. Du bist mit der Abstimmung einverstanden gewesen und mußt nachgeben. Mehrheit siegt!'"¹⁷

"Soll nur der dogmatische Pazifist als Kriegsdienstverweigerer anerkannt werden oder auch, wer den Militärdienst

7 HEINRICH NEWE (1961) S.29

8 RUTH RAHMEYER (1968) S.56

9 KURT GERHARD FISCHER (1965) S.45

10 WOLFGANG HILLIGEN (1961) S.196

11 RUDOLF ENGELHARDT (1964) S.26

12 HERMANN GIESECKE (1965) S.44

13 ROLF SCHMIEDERER (1977) S.109

14 Ebenda S.129

15 GÜNTER TEGTMEYER (1977) S.169

16 WILMA SIMON (1978) S.129; vgl. auch ihre Bemerkung S.149

17 PAUL DÜRING (1968) S.146

in der heutigen Weltlage ablehnt?"¹⁸

"Die Bundeswehr: Für und Wider... Die Schüler werden beim Erhalt des 'Fragebogens für die Erfassung von Wehrpflichtigen' subjektiv betroffen. ..."¹⁹

"Streik"²⁰

"Konkurrenz oder Kooperation zwischen Schülern?"²¹

"'Kinder im Krankenhaus'... Warum lassen sich zu kurze und zu seltene Besuchszeiten nicht verändern? Warum können Familienmitglieder im Krankenhaus bei den Kindern nicht einmal übernachten? Warum könnte man die erste Klasse nicht auflösen und die Betten für solche Zwecke freigeben, wie andernorts?"²²

"...spätestens im 9. bzw. 10. Schuljahr wird er (der Schüler, B.P.) vom Artikel 12 des Grundgesetzes betroffen, das ihm die freie Wahl des Berufes garantiert..."²³

"Thema: Spielfeld Situation I Auseinandersetzung um Fehler und Mängel eines vorhandenen Platzes II Ein Platz wird dringend benötigt; Schwierigkeiten"²⁴

"Soziale Randständigkeit"²⁵

"...die Jungen dürfen mehr als wir Mädchen..."²⁶

"'Heinz kauft am Kiosk ein'"²⁷

Diese Beispiele für Situationen sind eine willkürliche Auswahl. Die große Zahl darf nicht täuschen. Auch die noch viel größere Zahl der vollständigen Kataloge der bundesdeutschen Politikdidaktiker darf nicht zu einer falschen Annahme führen. Sie bestünde darin, daß damit alle

18 BERNHARD SUTOR (1971) S.228

19 DIETER GROSSER (1977) S.111ff.

20 THEODOR BÖRSS (1972) S.34; es handelt sich um einen Vorschlag der Gruppe um HELMUT HARTWIG.

21 ANNELIESE GRUNDMANN-ROCH (1974) S.49

22 JÜRGEN ZIMMER (1973b) S.41 und S.43

23 ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.153

24 FRIEDRICH ROTH (1968) S.160; Hervorhebung stammt von FRIEDRICH ROTH.

25 JOHANN DIECKMANN (1975) S.121

26 JÜRGEN BELGRAD (1977) S.188

27 HORST STEPHAN (1982) S.202

möglichen politischen Situationen benannt sind. Dabei ist das Gegenteil richtig. Die Kataloge sind mitunter schon vor Jahren oder gar Jahrzehnten entworfen, so daß sie politische Situationen, in denen heute Heranwachsende stehen, gar nicht vollständig enthalten können.

Immer wieder werden sich neue politische Situationen herausbilden. Im Interesse eines möglichst engen Bezugs des Politikunterrichts zum politischen Handeln werden gerade auch diese zur Konzeption von Politikunterricht herangezogen werden müssen. Es erwächst daher die Notwendigkeit und Aufgabe, neue politische Situationen zu identifizieren, um die vorhandenen Kataloge zu revidieren.

Was eine Situation zu einer politischen und sie damit zum Konstituens von Politikunterricht macht, ist dabei geklärt. Unzureichend geklärt ist aber, was eine Situation ausmacht. Schon in den unterschiedlichen Beschreibungsweisen der Beispiele für Situationen wird das deutlich. Die einen sind eher verständlich. Bei anderen kann man sich im Augenblick nur schwer eine Vorstellung bilden, wie Lernende davon aktuell betroffen und daran persönlich beteiligt sein können. Daß sich Politikdidaktiker so stark auf Beispiele stützen, beweist im übrigen nur, daß sie so recht Situation auch noch nicht *expressis verbis* auf den Begriff gebracht haben.

Die Festlegung, "Situationsfelder sind ... Komplexe gesellschaftlicher Lebenssituationen: Schule, Freizeit, Beruf, Öffentlichkeit, internationale Beziehungen"²⁸, hilft auch nicht weiter, da sie den Situationsbegriff undefiniert läßt. Eine Begriffsdefinition ist aber Voraussetzung für die Identifikation von Situationen für den Politikunterricht.

2. Begriffsdefinition als Voraussetzung der Identifikation

a) Hinweise auf den Begriffsinhalt in den Beispielen

Wenn Situationen identifiziert werden sollen, dann müssen diejenigen, welche das tun, genau wissen, was mit dem Begriff "Situation" gemeint ist. Eine klare Definition muß vorliegen.²⁹ Politikdidaktik scheint eine solche Begriffsdefinition zu besitzen, sonst wäre die Identifikation von Beispielsituationen nicht möglich gewesen. Schwierigkeit ist nur, daß die wenigsten Politikdidaktiker diese Definition explizieren.

Allerdings geben sie erste Hinweise auf eine Begriffsdefinition mit der Benennung der Beispielsituationen. Aus deren Beschreibung kann man Rückschlüsse auf den zugrundeliegenden Situationsbegriff ziehen.

So läßt sich auf jeden Fall sagen, daß eine Situation etwas Begrenztes darstellt. Man kann die eine Situation von der anderen unterscheiden; Situationen folgen aufeinander. Der Mensch kommt von einer Situation in eine andere: "Der Vater wurde entlassen..." Und: "Ein Schüler (Lehrer) zieht um (weg)..."

Jede Situation hat ein bestimmtes Thema, wie "Gewerkschaftsbeitritt auf Drängen der Gesellen und älteren Lehrkollegen"

29 Darauf weist auch schon JÜRGEN FRIEDRICHS (1974) hin, als er die mangelnde Nutzung der Situation als Erhebungseinheit für soziologische Analysen beklagt.

oder "Erhalt des 'Fragebogens für die Erfassung von Wehrpflichtigen'". Man kann auch sagen, daß Situation durch eine kennzeichnende Absicht, einen bestimmten Sinn bestimmt ist.

Festzuhalten ist ferner, daß sich sowohl einzelne Menschen als auch Gruppen in Situationen befinden können. Bei der Situation des Gewerkschaftsbeitritts sind mehrere Individuen ("Sollen wir...") betroffen; bei einem anderen Beispiel handelt es sich um einen einzelnen Menschen (Ein Gymnasiast, der das Schulziel nicht erreicht hat...").

Ob aber eine Situation, wenn mehrere sich in ihr befinden, von diesen allen auch gleich gesehen wird, es für alle also die gleiche Situation ist, wird damit allerdings nicht behauptet. Die Beispiele sind dafür nicht aussagekräftig genug.

Als letzter Hinweis auf den Begriffsinhalt von Situation läßt sich aus den Beispielen entnehmen, daß Situation Umstände beschreibt, in denen sich jemand befindet. Solche sind der "Erhalt des Fragebogens", das "Drängen der Gesellen und älteren Lehrkollegen" oder das nicht erreichte "Schulziel".

Situation meint also einen Abschnitt im menschlichen Leben, der einem bestimmten Thema gewidmet ist und durch eine Reihe von Umständen bestimmt wird.

b) Begriffliche Bemühungen durch theoretische Bezüge

Mehr Klarheit über den Begriffsinhalt von Situation können die theoretischen Bezüge vermitteln, welche eine ganze Reihe von Politikdidaktikern zusätzlich zu beispielhaften Situationen angeben. Aus ihnen scheint sich zunächst auch eine klarere Linie zu ergeben.

Daß THEODOR WILHELM den Situationsbegriff von JOHN DEWEY aufnimmt und damit den Bezug zur Philosophie des Pragmatismus herstellt, ist bereits vermerkt. FERDINAND KOPP³⁰, HERMANN GIESECKE³¹ und BERNARD SUTOR³² folgen diesem Bezug, indem sie auf THEODOR WILHELM als Quelle verweisen.

Andere Politikdidaktiker stellen indes auch andere theoretische Bezüge her. So verweist HEINRICH SCHNEIDER auf die Tradition in der Pädagogik, indem er JOSEF DERBOLAV zitiert.³³ Auch die Psychologie wird bemüht. FRIEDRICH ROTH verweist auf MAX WERTHEIMER.³⁴ ERNST-AUGUST ROLOFF bemüht den Behaviorismus mit JOHN B. WATSON.³⁵ Daneben bezieht er sich auch auf die Soziologie; er erwähnt WILLIAM I. THOMAS.³⁶ Auf diesen berufen sich auch RUTH RAHMEYER³⁷ und WALTER GAGEL.³⁸ Die soziologische Begriffsbildung kennen ferner ROLF SCHÖRKEN³⁹ und WILMA SIMON.⁴⁰ HEINZ DEDERING⁴¹ und HORST STEPHAN⁴² stellen sie in den Mittelpunkt.

Statt mehr Begriffsklarheit droht angesichts dieser Hinweise auf verschiedene Autoren und Wissenschaften mit einem Mal eine große Begriffsvielfalt.

Diese Gefahr vermindert KARL-HEINZ ARNOLD erheblich. Ihm gelingt nämlich der Nachweis, daß sich die erziehungs-

30 Vgl. FERDINAND KOPP (1962) S.34

31 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S.26f.

32 Vgl. BERNHARD SUTOR (1971) S.242

33 Vgl. HEINRICH SCHNEIDER (1961a) S.52

34 Vgl. FRIEDRICH ROTH (1968) S.118

35 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.79

36 Vgl. ebenda S.131f.

37 Vgl. RUTH RAHMEYER (1968) S.41f.

38 Vgl. WALTER GAGEL (1983) S.59f.

39 Vgl. dazu den Beitrag von ANNELIESE GRUNDMANN-ROCH (1974) S.44

40 Vgl. den Literaturhinweis auf KONRAD THOMAS bei WILMA SIMON (1978) S.180

41 Vgl. HEINZ DEDERING (1974) S.206ff.

42 Vgl. HORST STEPHAN (1982) S.77ff.

wissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Ansätze zum Situationsbegriff auf jeweils nur einen Autoren zurückführen lassen. So billigt er in der Pädagogik PETET PETERSEN den Begründerstatus zu. Im Bereich der Psychologie gelten für ihn die Arbeiten von KURT LEWIN als zentraler Begründungsansatz. Die soziologischen Entwürfe führt er auf die Arbeiten von WILLIAM I. THOMAS zurück.⁴³ Damit ist er der Wurzel des Situationsbegriffs näher gekommen.

Noch näher heran führt seine Bemerkung, daß die Erstpublikationen dieser Autoren zu diesem Begriff mit auffallender Übereinstimmung aus dem Zeitraum der Jahre 1927 bis 1931 stammen.⁴⁴ Daß aus dieser zeitlichen Nähe auch eine inhaltliche Nähe ihrer Begriffe zu folgern ist, zeigt die nähere Betrachtung. So ist Situation für PETER PETERSEN "die Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen benötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren."⁴⁵ KURT LEWIN legt in seiner nomothetischen Ausdrucksweise fest: "Ist V das Verhalten oder sonst irgendeine Art psychischen Geschehens und S die Gesamtsituation einschließlich der Person, so ist V als Funktion von S darzustellen: $V = f(S)$."⁴⁶ Und WILLIAM I. THOMAS schreibt: "Jede konkrete Handlung ist die Lösung einer Situation."⁴⁷ Handeln wird bei allen drei Autoren mithin aus der Situation erklärt und an Umstände gebunden; Individuum und umgebende Welt werden zusammengedacht.

Das aber ist der Grundgedanke der Philosophie des Pragmatismus, wie sie JOHN DEWEY entwirft. Wenn auch auf ihn nicht von allen Politikdidaktikern direkt Bezug genommen wird, so bestimmt er doch den verwendeten Situationsbegriff. Situation steht für die pragmatische Orientierung des

43 Vgl. KARL-HEINZ ARNOLD (1981) S.346f.

44 Vgl. ebenda S.347

45 PETER PETERSEN (1927) S.38

46 KURT LEWIN (1936) S.31

47 WILLIAM I. THOMAS (1965) S.84

des Handelnden an den Umständen seiner Handlung.

Situation meint einen Handlungsabschnitt, der einem bestimmten Thema gewidmet ist und durch eine Reihe von Umständen bestimmt wird.

c) Normatives beziehungsweise interpretatives Paradigma

Über den bislang referierten Stand führen neuerdings zwei Politikdidaktiker die Diskussion des Situationsbegriffs hinaus. HEINZ DEDERING und HORST STEPHAN kommt es dabei vor allem auf die in der bisherigen Begriffsdefinition offengebliebene Frage nach dem Verhältnis des Handelnden zu den Umständen seiner Handlung an. Sie wollen die Qualität dieses Verhältnisses näher bestimmen. Dazu beziehen sie sich ausführlich auf Arbeiten der Soziologie.

Allerdings liegt in der Soziologie auf die gestellte Frage keine einheitliche Antwort vor, wie HANS-PETER BUBA feststellen muß. Er macht einen kontroversen Diskussionsstand aus, den er anhand der Gegenüberstellung von normativem und interpretativem Paradigma beschreibt.

Beim normativen Paradigma erscheint Handeln von abstrakten, stabilen Strukturen, gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Dispositionen, determiniert. Die Handlungsentscheidung ist passiv und nicht revidierbar. Dem Handeln und der Umwelt wird ein objektiver, invarianter Sinn unterstellt. Die Abhängigkeit des Handelns vom Kontext der konkreten Situation ist verdeckt, und die Konstanz des Handelns wird überschätzt. Verdeckt wird auch die Tatsache, daß Handlungen, Erwartungen, Dispositionen in ihrer Interpretation nicht endgültig sind, sondern die Möglichkeit der Reinterpretation gegeben ist. Der Handelnde muß in der Konfrontation mit neuen Situationen immer neue Interpretationen schaffen.⁴⁸

⁴⁸ Vgl. HANS-PETER BUBA (1980) S.76f und S.211

Beim interpretativen Paradigma wird dieses Hervorbringen von Handlung betont. Realität und Handeln besitzen reflexiven Charakter. Die Annahme einer sozialen Ordnung mit Normen, Werten und Sanktionen, welche den Menschen vorschreiben, wie sie sich zu verhalten haben, erklärt demnach Handeln nicht. Handeln ist nicht reaktives Produkt von sozialen Faktoren, sondern permanente aktive Leistung, in der Wahrgenommenes in Betracht gezogen und interpretiert wird.⁴⁹ "Durch seine Interpretation schafft der Handelnde die Umwelt, in der er handelt, selbst, und diese Umwelt wirkt wieder auf ihn zurück."⁵⁰ Auch ein wiederkehrendes Handeln ist in diesem Sinn Ergebnis eines Interpretationsprozesses.⁵¹

Situationsdefinitionen der genannten Politikdidaktiker verwenden diese Paradigmata unterschiedlich. Indem sich HEINZ DEDERING auf TALCOTT PARSONS bezieht,⁵² wäre sein Situationsbegriff dem normativen Paradigma zuzuordnen.⁵³ Umgekehrt müßte demnach⁵⁴ HORST STEPHANS Situationsbegriff dem interpretativen Paradigma unterliegen, da er sich von den Vertretern des symbolischen Interaktionismus leiten läßt.⁵⁵

Indes sieht das nach einem größeren Problem aus, als es ist. Interpretatives und normatives Paradigma sind keineswegs unvereinbar. HANS-PETER BUBA sieht sie eher als Pole eines Situationsbegriffs. Für ihn ist die Möglichkeit einer Synthese gegeben, welche die Einseitigkeit der Paradigmata überwindet.⁵⁶

Er geht davon aus, daß beide Paradigmata etwas Richtiges ausdrücken, die Wirklichkeit mit einem von beiden folglich

49 Vgl. ebenda S.77ff.

50 Ebenda S.79

51 Vgl. ebenda S.80

52 Vgl. HEINZ DEDERING (1974) S.206

53 Vgl. HANS-PETER BUBA (1980) S.41

54 Vgl. ebenda S.75f.

55 Vgl. HORST STEPHAN (1982) S.78ff.

56 Vgl. HANS-PETER BUBA (1980) S.142 und S.212

nur unzureichend beschrieben werden kann und sie nur vereinigt werden müssen, um zu einer adäquaten Sichtweise der Wirklichkeit zu kommen.⁵⁷

Nach dieser sind subjektive Interpretation und Handlungsentscheidung nicht beliebig. Sie sind von gesellschaftlichen und ontologischen Regeln beeinflusst. Ihre Variation bewegt sich in einem bestimmten Rahmen. Und diese Variation wird typisiert. Kontexte des Handelns erhalten so eine subjektive, in bestimmten lebenszyklischen Phasen invariante Struktur.⁵⁸ "Die aktive Leistung des Handelnden in der konkreten Situation besteht damit nicht in permanentem Neuaufbau und Modifikation der Interpretationen aufgrund allgemeiner Basisregeln, sondern in der Subsumtion eines konkreten Kontextes unter einen bereits konstituierten Typus und in den aktuell notwendigen Abstimmungs- und Modifikationsleistungen."⁵⁹

Diese Vereinigung des normativen und interpretativen Paradigma macht es allerdings notwendig, künftig im Begriffsgebrauch zu differenzieren. Es sind subjektive und objektive Situation, konkrete und abstrakte Situation zu unterscheiden.

Subjektive Situation ist der Realitätsausschnitt, den ein handelndes Subjekt herstellt, indem es eine bestimmte Relation zwischen Thema, Handeln sowie der Typisierung von Rahmenbedingungen herstellt. In diese geht meist auch die vermutete Situationsdefinition von Interaktionspartnern ein, allerdings mitunter auch in sehr rudimentärer und verzerrter Form. So konstituieren subjektive Situationen von Interaktionspartnern unter Umständen eine voneinander abweichende Realität. Diese Realität, welche sich aus der Relation der subjektiven Situationen verschiedener Interaktionspartner einer Situation sowie der Beziehung zwischen diesen und sonstigen, von den Situationspartnern

57 Vgl. ebenda S.142

58 Vgl. ebenda S.212f.

59 Ebenda S.213

nicht perzipierten Einflußfaktoren situationalen Handelns konstituiert, ist die objektive Situation.⁶⁰

Die abstrakte Situation gibt eine im Gedächtnis des Individuums verankerte Struktur eines typischen Regelbestandes wieder, mit dem eine mit der abstrakten Situation identische Situation bewältigt werden könnte. Allerdings entsprechen die in der Lebenswirklichkeit zu bewältigenden Situationen im seltensten Fall völlig einer abstrakten Situation. Konkrete Situationen verlangen daher Zuordnung zu abstrakten Situationen, das heißt zu für konkrete Situationen relevanten Regelbeständen. Gegebenenfalls erfolgt eine Umstrukturierung des Regelbestandes, also eine Veränderung der abstrakten Situation.⁶¹

Die Konzeption von Politikunterricht interessiert sich für die subjektive und zugleich konkrete Situation in dem Stadium, in dem sie sich anbahnt, auf den Schüler zukommt, bevor sie von ihm durch Subsumtion von Rahmenbedingungen unter eine abstrakte Situation, das Ausfüllen von Verhaltensspielräumen, die Steuerung und Kontrolle der handlungsbestimmenden Regeln zu bewältigen begonnen oder gar der Regelbestand der Situation überprüft und die zugehörige abstrakte Situation modifiziert wird. Nicht beendete, sondern nur sich anbahnende Situationen können nämlich verändert werden. Nur wenn sie aufgegriffen werden, solange sie sich anbahnen, können die nachfolgenden Abläufe durch unterrichtliche Aufklärung begleitet und als intellektuelle Suchbewegung gestaltet werden, wie es die Begründung von situativem Politikunterricht diesem auferlegt.

Der dem Politikunterricht zugrundeliegende Situationsbegriff läßt sich damit und unter Rückgriff auf vorherige Erkenntnisse endgültig fassen. Situation meint einen konkreten Abschnitt aus dem Handeln eines Subjekts, welcher der

60 Vgl. ebenda S. 213 und S.155

61 Vgl. ebenda S. 158 und S.213f.

Herstellung einer bestimmten Relation zwischen Thema, Handeln sowie der Typisierung von Rahmenbedingungen gewidmet ist. Politische Situation ist ein konkreter subjektiver Abschnitt politischen Handelns.

3. Methoden der Identifikation

a) Teilnehmende Beobachtung

Das Problem der Identifikation politischer Situationen für die Konzeption von Politikunterricht liegt im Zugang. Jede Methode, die konkrete subjektive Abschnitte politischen Handelns aufspüren will, muß berücksichtigen, daß für die Beschreibung der Situation die Interpretation des in der Situation befindlichen Menschen, seine subjektive Sicht, die entscheidende Rolle spielt. Man kann somit nur im Zusammenwirken mit dem handelnden Subjekt Situationen erfassen.

Als Methode bietet sich dafür die teilnehmende Beobachtung anhand eines Beobachtungsschemas an. Der Beobachter hat nämlich dadurch, daß er sich auf der gleichen Ebene wie die Beobachteten bewegt, die hohe Chance, sich entwickelnde Situationen samt der zugehörigen Interpretation durch die in sie involvierten Personen unmittelbar wahrzunehmen. Und er kann bei jeder Situation auf das sie bestimmende Thema und die für sie maßgeblichen Umstände achten.

JÜRGEN FRIEDRICHS nennt für diese Methode entscheidende Vorzüge. Sie vermeidet zum einen die Diskrepanz zwischen Real- und Verbalverhalten, unter der besonders Interviews leiden; oftmals werden dort Angaben gemacht, die den tatsächlichen Handlungen der befragten Personen nicht entsprechen. Zum zweiten erlaubt teilnehmende Beobachtung auch dort Feststellungen, wo Fragen nur auf Unverständnis

stoßen oder gar mit Fragen Attitüden ermittelt würden, die sich de facto erst bei der Befragung bilden. Zum dritten gestattet die teilnehmende Beobachtung, Prozesse zu ermitteln, welche sonst nur durch eine umständliche Kette von wiederholten Interviews und Inhaltsanalysen zu erheben wären. Zum letzten hängt Beobachtung nicht von den verbalen Fähigkeiten des Beobachteten in dem Maß ab wie eine Befragung von denen eines Befragten.⁶²

HANS-PETER BUBA weist ausdrücklich auf den erfolgreichen Einsatz von teilnehmender Beobachtung bei der Identifikation und Analyse von Situationen hin.⁶³ Bezüglich des Politikunterrichts darf davon ausgegangen werden, daß von Politikdidaktikern beispielhaft genannte politische Situationen über rudimentäre Formen teilnehmender Beobachtung gewonnen sind, wie dies in der Schulpraxis möglich ist. Auf diese Herkunft seiner Beispielthemen verweist offen KURT GERHARD FISCHER.⁶⁴

b) Fragebogenerhebungen

Gegenüber teilnehmender Beobachtung stellen Fragebogenerhebungen für den Untersuchungsführenden weniger aufwendige Verfahren dar. Sie bieten vor allem die Möglichkeit, innerhalb kurzer Zeit Situationen einer Vielzahl von Handelnden zu erfassen.

Am schnellsten ist dabei die schriftliche Befragung. Die Bedenken gegen sie sind andererseits erheblich. So ist unklar, ob der ausgefüllte Bogen wirklich die Angaben des Befragten enthält. Klärende Rückfragen bei unverständlichen oder mißverständlichen Antworten sind unmöglich. Die schriftliche Beantwortungsform verlangt Gewandtheit

62 Vgl. JÜRGEN FRIEDRICHS (1971) S.15

63 Vgl. HANS-PETER BUBA (1980) S.217

64 Vgl. KURT GERHARD FISCHER (1965) S.38

im Gebrauch der Schriftsprache.⁶⁵

Persönliche mündliche Befragung bringt dafür das Verhalten des Interviewers als Einflußgröße ein. Sie kann besonders groß bei nichtstandardisierten Interviews werden. Diese sind elastischer, lassen die Situation vielleicht plastischer erfassen als standardisierte Interviews.⁶⁶

Standardisierte Interviews kommen dem Prinzip der Messung näher. Mit ihnen gewonnene Informationen sind so leichter vergleichbar.⁶⁷ Inwieweit sich Situationen gleichen, könnte auch für große Populationen festgestellt werden.

Jedenfalls ist unter diesen Verfahren abzuwägen, womit konkrete subjektive politische Handlungsabschnitte identifiziert werden sollen. Vorstellbar ist, daß auch die Methode der Fragebogenerhebung zusammen mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung eingesetzt wird. Situationen, die mit teilnehmender Beobachtung bei einzelnen Handelnden festgestellt werden, könnten mit Fragebogenerhebungen auf ihre Häufigkeit in bestimmten Populationen ermittelt werden. Umgekehrt ist auch daran zu denken, daß mit Fragebogenerhebungen identifizierte konkrete subjektive politische Handlungsabschnitte mit teilnehmender Beobachtung genauer bestimmt werden.

Für Politikunterricht bietet die Fragebogenerhebung den großen Vorteil, daß bei ganzen Schulklassen, Schülerjahrgängen oder Altersgruppen Situationen festgemacht werden können.

Politische Sozialisationsforschung ist auch auf dem Weg, das zu tun. Umständen politischen Handelns wird große Aufmerksamkeit gewidmet.⁶⁸ Ausdrücklich auf politische

65 Vgl. die frühzeitige Erkenntnis dieser Problematik bei ELEANOR E. MACCOBY (1952) S.82

66 Vgl. ebenda S.45

67 Vgl. ebenda S.40

68 Vgl. dazu vor allem KLAUS B. URBAN (1976) und GERHARD SCHULZE (1976,1977)

Situationen bezogen, ist allerdings noch keine Untersuchung.

Bei Studien zur Wirksamkeit des Politikunterrichts findet sich dagegen ein Beitrag, der sich mit politischen Situationen befaßt. Allerdings werden von FRITZ MARZ Situationen einfach als gegeben angesehen, wenn er die "Urteils- und Handlungsbereitschaft in ausgewählten schulischen Situationen"⁶⁹ untersucht. Seine Resultate sind interessant. Er stellt beispielsweise für die Engagementbereitschaft bei der möglichen Wahl zum Klassensprecher eine beachtliche Differenz in der Engagementbereitschaft zwischen Kindern von Beamten und Selbstständigen fest.⁷⁰ Da sich der Klassensprecherkandidat in der Regel nicht selbst vorschlägt, wäre natürlich interessant zu erfragen - dies gehörte zur Identifikation der Situation dazu - , an wen und in welcher Häufigkeit der Vorschlag schon herangetragen wurde.

Immerhin belegt das Beispiel, daß Ansätze für die Erfassung konkreter subjektiver politischer Handlungsabschnitte mittels Fragebogenerhebungen vorhanden sind und diese Methode einen aussichtsreichen Weg kennzeichnet.

Daß neben Querschnittsstudien auch Erhebungen für einzelne Schulklassen möglich sind, zeigen REIMER GRONEMEYER mit der Erhebung von Einstellungen und Vorurteilen von Viertkläßlern gegenüber Zigeunern,⁷¹ HEINER BEDNARZ mit der Untersuchung zum Verhalten gegenüber obdachlosen Familien⁷² und JOHANN DIECKMANN für die Feststellung, wie Schüler ihre Position in der Klassengemeinschaft (Situation der Randständigkeit) einschätzen.⁷³

69 FRITZ MARZ (1978) S.113

70 Vgl. ebenda S.115

71 Vgl. REIMER GRONEMEYER (1981) S.65ff.

72 Vgl. HEINER BEDNARZ (1978) S.109

73 Vgl. JOHANN DIECKMANN (1974) S.126f.

c) Biographische Methode

Eine dritte Methode zur Identifikation konkreter subjektiver Abschnitte politischen Handelns zeichnet sich in einer Überlegung ab, die GÜNTER C. BEHRMANN entwickelt. Er will einen schlüssigen systematischen Zusammenhang zwischen den einzelnen im Politikunterricht aufzuklärenden Situationen gewährleisten und schlägt deshalb vor, Biographien von Heranwachsenden mit Blick auf Situationen zu verfolgen. Wie diese ins Blickfeld der Heranwachsenden geraten, so sollten sie auch im Politikunterricht thematisiert werden.⁷⁴

Für eine derartige Verfolgung von Biographien liegt eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode vor, die von WILLIAM I. THOMAS entworfen worden ist: die biographische Methode.⁷⁵ Sie bedient sich als Materialien persönlicher Dokumente,⁷⁶ "die die Teilnahme des Schreibenden an einer bestimmten sozialen Situation darlegen und die persönliche Auffassung des Autors über diese Situation wiedergeben, ferner eine Beschreibung des Verlaufs von Vorgängen in dieser Situation und eine Beschreibung, wie sich der Schreiber dabei verhielt."⁷⁷

Noch ist ein solcher Zugang zu politischen Situationen ausdrücklich in der Politikdidaktik noch nicht angewandt worden. Allenfalls könnte man sagen, daß ERNST-AUGUST ROLOFF Anleihen bei der biographischen Methode nahm, als er sein situationsorientiertes Curriculum entwarf. Die dort vorgelegte Ordnung der Situationen richtet sich wesentlich am Lebensalter von Heranwachsenden aus.⁷⁸

Wenn also eine exakte Anwendung der biographischen Methode für die Identifikation von politischen Situationen noch

74 Vgl. GÜNTER C. BEHRMANN (1978a) S.212

75 Vgl. JAN SZCEPANSKI (1974) S.226

76 Vgl. ebenda S.227

77 Ebenda S.233

78 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.154

aussteht, wie es ebenso noch keine exakte Anwendung von teilnehmender Beobachtung oder Fragebogenerhebung dafür gibt, so läßt sich doch schon aufgrund der aufgezeigten Möglichkeiten und Versuche die von HORST STEPHAN zitierte Behauptung HEINZ DEDERINGS⁷⁹ zurückweisen, daß es kaum möglich ist, zur Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen, ihren subjektiven Verhaltens- und situationsspezifischen Handlungsweisen hinreichend konkrete Angaben zu machen. Das Gegenteil ist richtig. Konkrete subjektive politische Handlungsabschnitte lassen sich identifizieren. Von dieser Seite steht einer Umsetzung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs in die Schulpraxis nichts im Weg.

79 Vgl. HORST STEPHAN (1982) S.88

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Die Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs hängt davon ab, daß zu den politischen Situationen, welche die Brücke zwischen Politischer Bildung und politischem Handeln herstellen sollen, hinreichend konkrete Angaben gemacht werden können. Das setzt voraus, daß der Situationsbegriff als Instrument der Identifikation klar ausformuliert ist. Hieran mangelt es in den Diskussionsbeiträgen der Politikdidaktiker, welche die Konzeption situativen Politikunterrichts begründen.

Zum Situationsbegriff erfährt man nur Bruchstückhaftes. Er impliziert ein aktuelles Beteiligtsein und Betroffensein. Wer sich in einer Situation befindet, ist zur Aktivität herausgefordert. Relevant für Politikunterricht ist eine Situation, wenn sie von einem Lernenden, der sich in ihr befindet, in den Unterricht hereingebracht wird.

Ansonsten geben die Politikdidaktiker eine Fülle von Beispielen für Situationen an. Sie machen dabei zu diesen konkrete Angaben. Daraus ist zu schließen, daß sie für die Gewinnung solcher Angaben einen Begriff davon haben, was "Situation" genau meint.

Tatsächlich beginnt sich ein genauer Situationsbegriff herauszuschälen, wenn man die Beispiele für Situationen

miteinander vergleicht. Neue inhaltliche Bestimmungen des Situationsbegriffs kommen zum Vorschein. Sie werden ergänzt durch Angaben, welche sich aus angeführten theoretischen Bezügen entnehmen lassen. Zur endgültigen Präzisierung führt die Auseinandersetzung zwischen normativem und interpretativem Paradigma der Begriffsbestimmung.

Situation meint demnach einen konkreten Abschnitt aus dem Handeln eines Subjekts, welcher der Herstellung einer bestimmten Relation zwischen Thema, Handeln sowie der Typisierung der Rahmenbedingungen gewidmet ist. Politische Situation ist ein konkreter subjektiver Abschnitt politischen Handelns.

Dieser Subjektbezug sichert, daß bei der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs das lernende Subjekt ernst genommen wird. Es allein kann nämlich Angaben zu seiner Situation machen. Daraus erwächst aber auch ein Problem. Solche Angaben sind für die Verwirklichung der Konzeption in der Schulpraxis unabdingbar. Der Unterrichtsbeginn, die Unterrichtseinheit samt ihrem Inhalt, die Curriculumstruktur ergeben sich aus der Situation. Situationen müssen daher auch für andere Personen, Lehrer, Curriculumkommissare, Schulbuchautoren, Schulverwaltungsbeamte beispielsweise, identifizierbar sein.

Das Problem zu lösen, versprechen sozialwissenschaftliche Methoden, welche die Interpretation des Handelnden für die Identifikation von Situationen aufnehmen: teilnehmende Beobachtung, Fragebogenerhebung und biographische Methode. Sie werden in der politikdidaktischen Diskussion als geeignet angesehen und ansatzweise auch angewandt. Mit ihnen können nähere Angaben zu sich anbahnenden Situationen gewonnen werden, die gerade die situative Konzeption von Politikunterricht interessieren, weil in deren Abläufe durch unterrichtliches Handeln noch eingegriffen werden kann.

II. Neuorientierung des unterrichtlichen Handelns

1. Felder unterrichtlichen Handelns

a) Vollständige Erfassung aller Handlungsfelder

Unterrichtliches Handeln¹ ist mehr als Unterrichten. Es schließt Unterrichten ein, geht aber zugleich auch über den konkreten Unterricht hinaus. Es ist Handeln im Unterricht wie auch den Unterricht betreffendes Handeln, das dem konkreten Unterricht vor-, neben- oder nachgeschaltet ist. Deutlich wird die Weite von unterrichtlichem Handeln gegenüber Unterrichten, wenn man an die daran jeweils beteiligten Personen denkt. Unterrichten bezieht sich auf die Tätigkeit von Ausbildern, Lehrern oder Dozenten, die sich mit einer Gruppe von Lernenden in einem Unterrichtsraum befinden, ihnen etwas zeigen, vormachen, erklären, sie korrigieren, tadeln, ermuntern, anweisen und so weiter. Den Unterricht betreffendes Handeln können über die genannten Personen hinaus auch andere ausüben: Schulbuchautoren, Schularchitekten, Eltern, Bildungspolitiker, Richter in einem die Schule betreffenden Urteil und so weiter.²

1 KARL-HEINZ FLECHSIG (1975) gebraucht das Adjektiv "didaktisch" und beschreibt den gleichen Vorgang mit "didaktischem Handeln"; hier wird das deutschsprachige Adjektiv "unterrichtlich" verwendet; "didaktisches Handeln" soll dem Handeln eines Didaktikers (im Sinn von Unterrichtswissenschaftler) zugeordnet werden.

2 Vgl. KARL-HEINZ FLECHSIG (1975) S.10ff.

Unterrichtliches Handeln ist auf Unterricht bezogen, das heißt nicht auf alle denkbaren Lernprozesse von Individuen, sondern nur auf diejenigen, welche in organisierter Weise vermittelt werden. Ausgeschlossen sind die klinische Behandlung von Verhaltensstörungen ebenso wie sozialtherapeutische und sozialpädagogische Handlungsbereiche.³

Unterrichtliches Handeln findet auf einer Reihe verschiedener Ebenen, Felder oder Räume statt.⁴ Das gilt für den Politikunterricht wie für jeden Unterricht. Soll nun die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs verwirklicht werden, dann ist daran besonders zu erinnern. Durch Nichtberücksichtigung einzelner Handlungsfelder würde die Umsetzung der Konzeption in die Schulpraxis gefährdet sein.

Anlaß für diesen Hinweis ist der Verlauf der politikdidaktischen Diskussion um die Begründung eines situativen Konzepts von Politikunterricht. In den drei Phasen, in denen sie vorankam, konzentrierten sich die Auseinandersetzungen stets auf ein Handlungsfeld oder gar Teilfeld von Unterricht. In der ersten Phase steht der besonders motivierende Lernanlaß im Mittelpunkt, der mit dem Situationsbegriff beschrieben wird. In der zweiten Phase wird mittels des Situationsbegriffs ein politischer und politikwissenschaftlicher Inhalt des Unterrichts fixiert. In der dritten Phase wird die Strukturierung des Curriculum mit der Abfolge politischer Situationen im Alltagsleben des Lernenden gleichgesetzt.

Aus der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts könnte der Anschein erwachsen, allein durch Maßnahmen auf diesen drei Feldern lasse sich situativer Politikunterricht realisieren. Verkannt würde dabei, daß die Unter-

³ Vgl. ebenda S.13

⁴ Vgl. ebenda S.14; im folgenden soll der Terminus "Felder" beibehalten werden.

richtsforschung mittlerweile mehr Handlungsfelder ausgemacht hat, wie entsprechende pädagogische und politikwissenschaftliche Arbeiten belegen.

b) Handlungsfelder aus der Sicht der Pädagogik

Daß angesichts der außerordentlichen Vielschichtigkeit und Komplexität einzig das Zerlegen der geschlossenen Unterrichtswirklichkeit der Weg pädagogischer Unterrichtsforschung ist, betont GÜNTER DOHMEN.⁵ Seine These läßt sich auch durch eine Reihe von Ergebnissen belegen.⁶ Diese Ergebnisse gehen allerdings mitunter stark auseinander.

GERHARD WEHLE, KARL ERNST NIPKOW, WILHELM RICHTER und HERWIG BLANKERTZ weisen aber darauf hin, daß man auch das Gemeinsame der unterschiedlichen Zerlegungsmodelle sehen muß: sie ergänzen sich gegenseitig und loten das Gesamtfeld Unterricht auf seine Ausdehnung hin aus.⁷

Die Zerlegungsmodelle stellen in ihrer Gesamtheit einen Forschungs- beziehungsweise Gesprächsstand dar. Sie bilden nicht schon eine immer gültige Systematik unterrichtlichen Handelns aus pädagogischer Sicht, wie HERWIG BLANKERTZ betont.⁸ Sie haben vielmehr heuristischen Wert. Er ist HERWIG BLANKERTZ dafür gut, die Zerlegungsmodelle in ihrer Gesamtheit zu nutzen und praktisch-pädagogisch einzusetzen.

In diesem Sinn beschreiben WOLFGANG SCHULZ, PAUL HEIMANN und GUNTER OTTO den Gesprächsstand pädagogischer Unterrichtsforschung zum einen mit der Unterscheidung von "Unterrichtsdimensionen".⁹ Darunter sind zu sehen: die pädagogischen Intentionen; die Themen, Inhalte, Gegenstände des Unterrichts; die

5 Vgl. GÜNTHER DOHMEN (1968b) S.8

6 Vgl. die Darstellungen der Vorschläge bei HORST RUPPRECHT (1972) oder KERSTEN REICH (1977)

7 Vgl. GERHARD WEHLE (1967), KARL-ERNST NIPKOW (1968), WILHELM RICHTER (1969) und HERWIG BLANKERTZ (1969)

8 Vgl. HERWIG BLANKERTZ (1969) S.17

9 Vgl. SIEGFRIED OPPOLZER (1976) S.76

Organisation von Lehr- und Lernprozessen (Artikulationsformen, Sozialformen, Aktionsformen, Urteilsformen); die Medien; die anthropogenen sowie die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen von Erziehung und Unterricht.¹⁰

Ein zweites Handlungsfeld, das sich aus dem Gesprächsstand pädagogischer Unterrichtsforschung ergibt, sind "Unterrichtsphasen oder Stadien":¹¹ Unterricht als Planung beziehungsweise Konstruktion (Planungsphase); Unterricht als Prozeß (Durchführungsphase); Unterricht als Gegenstand der Kontrolle (Kontrollphase); Unterricht als Gegenstand der Analyse (Analysephase) sowie Unterricht als Gegenstand der Kritik (Phase der Kritik).¹²

Als Konsequenz aus der Unterrichtsforschung der bildungstheoretischen Didaktik hebt PETER MENCK vier "Bezugsebenen didaktischer Reflexion"¹³ hervor, welche er nach der Entfernung der auf ihnen getroffenen Entscheidungen vom Lernenden reiht:¹⁴ die didaktische Gesamtkonzeption (jahrgangs- und fächerübergreifende Systeme wie die Kollegstufe); die Fachdidaktik (welche sich auf bestimmte abgegrenzte Inhaltsbereiche, in der Regel Fächer, bezieht); die didaktische Analyse (als die didaktische Strukturierung von Themenkreisen in Lernsequenzen, wie sie der einzelne Fachlehrer zu verantworten hat); die Mikrodidaktik (die Konstitution von konkretem Unterricht, wie sie als Lehrer-Schüler-Interaktion erfolgt).¹⁵ Diese Reflexionsebenen stellen ein drittes Feld unterrichtlichen Handelns dar.

10 Vgl. ebenda; dabei versteht sich die angeführte Reihung nicht als Rangordnung. Lernziele und Lerninhalte bestimmen nämlich nicht die Organisationsformen der Lehr- und Lernprozesse sowie die Medienwahl und den Medieneinsatz. Für ihn konstituieren sich Ziele und Inhalte auch von den Methoden und Medien her, wobei die Lernvoraussetzungen der Schüler eine ebenso wichtige Rolle spielen wie die sozialen und kulturellen Bedingungen der Zeit und Gesellschaft, in der Unterricht geplant und durchgeführt wird.

11 Vgl. die Berichterstattung ebenda S.84

12 Vgl. ebenda

13 PETER MENCK (1975) S.36

14 Vgl. ebenda S.37

15 Vgl. ebenda S.38ff.

c) Handlungsfelder aus der Sicht der Politikwissenschaft

Die neuere Politikwissenschaft¹⁶ kommt mit ihren unterrichtsbezogenen Forschungen zu weiteren Feldern unterrichtlichen Handelns. Anlaß für entsprechende Untersuchungen war die Auseinandersetzung um Politikunterricht innerhalb der Politikwissenschaft.¹⁷

Das eine Handlungsfeld läßt sich mit "Legitimation von Unterricht" beschreiben.¹⁸ Dort geht es um die normative Grundlegung, welche beispielsweise an der Frage deutlich wird: "Welche inhaltlichen Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Lernziele Geltung beanspruchen können?"¹⁹ Es sind ferner Legitimierungsverfahren zu bedenken: "Wie muß vorgegangen werden, damit Geltung ermittelt, untersucht, festgestellt werden kann?"²⁰ Die Kompetenzfrage wird aufgeworfen: "Wer ist kompetent und warum, Lernziele in der politischen Bildung festzulegen?"²¹ Schließlich ist die Umsetzungsqualität zu berücksichtigen: "Schlüssigkeit der ... abgeleiteten Lernziele sowie deren Stimmigkeit untereinander ..., andererseits aber auch die Berücksichtigung der Bedingungen, die sich für die Verwirklichung des Curriculum aus dem Stand der wissenschaftlichen Einsicht ... sowie aus den Erfordernissen und Möglichkeiten der Praxis ergeben."²²

16 Es gab früher bereits einmal eine eigene Disziplin "Staatserziehungswissenschaft" (vgl. HEINRICH BUBHOFF (1968) S.13ff.; GABRIEL OTT (1970) kann man entnehmen, daß schon die frühesten politischen Denker nicht ohne die Einbeziehung erzieherischer Überlegungen auskommen.

17 Vgl. HANS-JOACHIM WINKLER (1974) und SIEGFRIED JENKNER (1976a)

18 Vgl. bezüglich Politikunterricht SIEGFRIED JENKNER (1976a), FRIEDRICH MINNSEN (1973), PAUL-LUDWIG WEINACHT (1976) und MONIKA SCHAAL (1981)

19 FRIEDRICH MINNSEN (1973) S.4

20 Ebenda S.4

21 PAUL-LUDWIG WEINACHT (1976) S.7

22 FRIEDRICH MINNSEN (1973) S.4

Ein weiteres Handlungsfeld ergibt sich in der Berücksichtigung bildungspolitischer Bedingungen für Unterricht. Sie werden von seiten des Bildungsrechts²³, der Bildungsökonomie²⁴, der Bildungssoziologie²⁵ und der Bildungsplanung²⁶ dargestellt.

Ein letztes Feld unterrichtlichen Handelns betrifft die Beteiligung an Unterrichtsentscheidungen, wie sie in der Frage zum Ausdruck kommt: "Wer entscheidet über Bildungspolitik?"²⁷ Eine Vielzahl von Institutionen und Personen ist angesprochen: die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der Deutsche Bildungsrat, der Wissenschaftsrat, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung²⁸, die Bundesländer, die Kommunen, die Interessenverbände der beruflich für Unterricht tätigen Personen, die Eltern²⁹ und die Parteien.³⁰

d) Neuorientierung auf allen Handlungsfeldern

Die Neuorientierung unterrichtlichen Handelns muß auf allen von Pädagogik und Politikwissenschaft benannten Feldern erfolgen, wenn die Konzeption eines situativen Politikunterrichts verwirklicht werden soll. Die politikdidaktische Diskussion um die Begründung stellt drei Felder in den Mittelpunkt. Sie liefert dabei Vorgaben für unterrichtliches Handeln auf den Feldern Lernanlaß, Unterrichtsinhalt und Curriculumstruktur; aber zusätzlich liefert sie auch Vorgaben für andere Handlungsfelder und

23 Vgl. beispielsweise PETER MASSING (1977)

24 Vgl. beispielsweise ROLF ARNOLD (1979) S.104ff.

25 Vgl. beispielsweise GÜNTHER C. BEHRMANN (1972)

26 Vgl. beispielsweise PAUL-LUDWIG WEINACHT (1969)

27 HORST BAHRO (1977) S.1

28 Vgl. HANS-GEORG ROTH (1975) S.15ff.

29 Vgl. für diese Ergänzung HORST BAHRO (1977) S.2ff.

30 Vgl. für diese Ergänzung E.HORST SCHALLENBERGER (1977) S.13ff; Schülerorganisationen wie die Schüler-Union sind den Parteien zuzurechnen.

Teilfelder. Nur geschieht das nicht konzentriert!

Genauso wie für die Felder, welche im Mittelpunkt der Begründungsdiskussion stehen, lassen sich aber auch für die anderen Felder unterrichtlichen Handelns die Vorgaben systematisch zusammenstellen. Es verlangt nur ein Zusammentragen der einzelnen Aussagen, ihre Gewichtung und mitunter die Formulierung von Schlußfolgerungen aus ange deuteten Tendenzen. Angesichts der festgestellten Tatsache, daß sich die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs nur allmählich und stufenweise durchsetzt, soll für Gewichtungen und Schlußfolgerungen Richtwert sein, daß der fortgeschrittensten Aussage zum situativen Politikunterricht der Vorzug gegeben wird.

2. Vorgaben für die Felder unterrichtlichen Handelns

a) Vorgaben für die Unterrichtsdimensionen

Um die Unterrichtsdimension "Themen, Inhalte, Gegenstände" konzentriert sich in der zweiten Phase der Begründung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs die Diskussion. Von daher ist die Vorgabe für unterrichtliches Handeln auf diesem Teilfeld eindeutig. Politikunterricht wird verpflichtet, elementare politische Einsichten zu wecken, indem jeweils eine politische Situation durchgängig zum Gegenstand einer Unterrichtseinheit genommen wird. Die gewählte Situation ergibt, was zu ihrer Bewältigung an Kenntnissen zu lernen und an Denk- und Urteilsfähigkeit einzuüben ist.

Woher die Kenntnisse und Fähigkeiten zu nehmen sind, ist für die Politikdidaktiker von HERMANN GIESECKE bis KLAUS HORNUNG unumstritten. Einhellig orientieren sie sich an JOHN DEWEY, als sie für ihre jeweiligen Vorschläge auf Erfahrungen individueller und gesellschaftlicher Art bis hin zu den institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften zurückgreifen.

Da alle Politikdidaktiker dabei unter den verfügbaren Erfahrungen gemäß ihrem Politikverständnis eine Auswahl treffen,³¹ sie für ihre Wahl Gründe nennen können, diese

³¹ Vgl. dazu die früheren Darlegungen, die von JÜRGEN WILBERT (1978) bestätigt werden

aber nicht von jedem Schüler dahingehend zu akzeptieren sind, daß er das jeweilige Verständnis eines Politikdidaktikers als richtig übernimmt, muß Unterrichtsstoff prinzipiell alle Verständnisarten umfassen. Der Unterrichtsstoff muß für den Lernenden Angebotscharakter haben.

Unterrichtliches Handeln hat demnach dafür Sorge zu tragen, daß als Themen, Inhalte oder Gegenstände des Politikunterrichts alle individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungen, die für die jeweilige zugrundegelegte politische Situation relevant sind, zur Verfügung stehen. Das bedeutet zugleich, daß es einen festen Stoffkanon nicht geben kann. Der Stoffkanon für situativen Politikunterricht hat vielmehr dynamischen Charakter. Da immer wieder neue individuelle Sichtweisen vertreten und wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden, müssen diese auch als Stoff in den Unterricht Eingang finden. So sind zum Beispiel, um die Situation des Eintritts in einen Verband zu klären, die neuen Erkenntnisse der Neokorporatismusforschung³² einzubeziehen und nicht nur das klassische Pluralismusmodell anzuwenden.

Zudem begründet sich die Stoffdynamik aus einem zweiten Sachverhalt. Es können nicht nur neue Erfahrungen zu einer gegebenen Situation vorliegen; es können ebenso gut neue Situationen auftauchen, die zwar mit älteren über den Stoff Berührungspunkte besitzen, zu deren Aufarbeitung aber zusätzlicher neuer Stoff nötig ist. Beispiel für diese Stoffdynamik ist die Ostkunde.³³

Situation war in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg die Fremdheit der geflohenen und vertriebenen Ost-Deutschen zu den West-Deutschen.³⁴ Es galt, darüber aufzuklären, daß die einen Deutsche waren wie die anderen. Als Stoff genügte Ostkunde als Kunde vom deutschen Osten.

32 Vgl. die Titel in den Fachbibliographien

33 Vgl. WOLFGANG PROTZNER (1973)

34 Vgl. FERDINAND KOPP (1949) S.37 oder OSKAR BÜTTNER (1950) S.187

Dieser Stoff erweist sich jedoch als unzureichend, den kommunistischen Weg der Staaten Osteuropas, in denen die Deutschen gesiedelt hatten, zu begreifen. Damit zusammenhängende Situationen (zum Beispiel Haltung gegenüber dem Ungarnaufstand im Jahr 1956 oder Hilfsaktion für Polen durch Deutsche im Jahr 1983) sind für Schüler späterer Jahrgänge relevant. Eine Ausweitung des Stoffes und eine neue Akzentuierung werden nötig: Osteuropakunde beziehungsweise Kommunismuskunde.³⁵

HERMANN GIESECKES Katalog von Einsichten³⁶ steht zu solcher Stoffdynamik keineswegs im Widerspruch. Der Autor gesteht nämlich ein, daß man Konfliktsituationen oder politische Kontroversen nicht im voraus berechnen kann.³⁷ Das bedeutet nichts anderes, als daß er seinen Einsichtenkatalog für vorläufig und grundsätzlich revisionsbedürftig hält. Und er ändert bekanntlich seinen Katalog in der Neuauflage deutlich ab.³⁸

Unbedingte stoffliche Festlegungen finden sich seitdem nicht mehr. BERNHARD SUTOR beschreibt unter allen Politikdidaktikern noch am genauesten einen möglichen Stoffkanon. Er betont aber zugleich: "Ausgangspunkt, 'Einstieg' und unmittelbarer Gegenstand des Unterrichts ist freilich auch hier die konkrete politische Aufgabe. Der Unterricht darf nicht der Gefahr erliegen, in Vorwegnahme theoretisch-ideologischer Fragestellungen die Erkenntnismöglichkeiten mehr zu verschütten als zu öffnen."³⁹ Der aus der Situation erwachsenden politischen Aufgabe weist auch er die stoffbestimmende Funktion zu.

Die Auseinandersetzung um die curriculare Verwendung des Situationsbegriffs - die dritte Phase der Begründungsdiskussion verläuft unter der Prämisse, daß sich das

35 Vgl. WOLFGANG PROTZNER (1968,1975)

36 Vgl. HERMANN GIESECKE (1965) S.120ff.

37 Vgl. ebenda S.129ff.

38 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S.179ff.

39 BERNHARD SUTOR (1971a) S.177; Hervorhebung im Original

Curriculum für den Politikunterricht samt Stoff an Situationen orientieren soll. Die Notwendigkeit zur Stoffdynamik erwächst daraus unvermeidlich. Stoffkataloge, wie sie Curricula angefügt werden, können bei Stoffdynamik aber nicht mehr einen festen Kanon darstellen, sondern allenfalls eine aktuelle Bestandsaufnahme, die für Änderungen jederzeit offen sein muß.

Wonach sich unterrichtliches Handeln bei der Organisation von Lehr- und Lernprozessen, der zweiten Unterrichtsdimension, richten soll, wird in der ersten Phase der Begründung situativen Politikunterrichts nur angedeutet. Die Situation als besonders motivierender Lernanlaß legt zwar ein problem- und projektorientiertes Lernverfahren nahe; es sind jedoch auch andere Verfahrensweisen möglich.

Noch in der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts sieht ROLF SCHMIEDERER sachsystematische Kurse vor, sofern Situationen den Anlaß geben.⁴⁰ Das bedeutet, daß man sich in der zweiten Phase der Begründungsdiskussion zwar intensiv mit der Frage des Lernverfahrens beschäftigt, sich aber noch nicht einhellig hinter FRIEDRICH ROTH stellt, der als Grundfiguren situativen Politikunterrichts Projektunterricht oder Problemunterricht vorsieht: "Das Projekt ist im eigenen zielbestimmten Handeln zentriert und dient vorrangig der Bildung von gesellschaftlich-politischen Verhaltensweisen, Fertigkeiten, Fähigkeiten (Identifikation). Das Problem dagegen ist in dem auf eine Situation zurückfragenden Denken zentriert und dient vorrangig dem sozialkundlich-politischen Erkenntniserwerb und der politischen Urteilsbildung (Distanzierung)."⁴¹

Erst die Kritik der Orientierung an vorformulierten Lernzielen in der dritten Diskussionsphase führt dazu, daß die von FRIEDRICH ROTH formulierten Grundfiguren als einzige

40 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.146f.

41 FRIEDRICH ROTH (1968) S.155; Hervorhebungen im Original

mit dem Grundgedanken situativen Politikunterrichts übereinstimmende Verfahren erkannt werden. Sie allein ermöglichen die intellektuelle Suchbewegung, wie sie zur Ausbildung selbstbestimmten politischen Verhaltens notwendig ist.⁴²

In der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts werden neben den verfahrensmäßigen Grundfiguren auch die Vorgaben für die Artikulation von Unterricht entwickelt. Problem- und projektorientierten Lernverfahren entsprechen Artikulationsschemata, welche von einer Situation, die unklar ist (prä-reflektive Situation) ausgehen und über die Festlegung einer Aufklärungsstrategie, das Beschaffen und Auswerten von Informationen, einen systematischen Denkprozeß sowie der Neustrukturierung des Ausgangswissens zu einer Lösung kommen (post-reflektive Situation).⁴³ Mit WOLFGANG CHRISTIAN läßt sich das auch kürzer sagen: "Der Lernprozeß geht in der Regel von konkreten Tatbeständen in induktiver Weise aus und wendet sich nach abstrakten Denkopoperationen auf diese zurück."⁴⁴

Als Beispiel soll das von FRIEDRICH ROTH verwendete Artikulationschema dienen, das fünf Stufen kennt: 1. Zielsetzung; 2. Planung, Überlegungen, Vorschläge; 3. Schritte (arbeitsteilig), Beschaffung und Auswertung der Informationen (Sachkenntnisse); 4. Ergebnis, Kritik; 5. Neue Perspektiven.⁴⁵

Mit dem Hinweis auf arbeitsteiliges Vorgehen im Artikulationschema FRIEDRICH ROTHs wird ein besonderes Verhältnis der Lernenden zueinander angedeutet, wie es unterrichtliches Handeln bei situativem Politikunterricht erreichen soll. Ganz klar formuliert allerdings erst die dritte Phase der

42 Vgl. WOLFGANG GEIGER (1974) S.25f.; die Reflexionsprozesse leitet HERMANN AMMON aus projekt- und problemlösenden Lernprozessen her; vgl. HERMANN AMMON (1976) S.17ff.

43 Vgl. zur Terminologie HERMANN AMMON (1976) S.18

44 WOLFGANG CHRISTIAN (1974) S.89

45 Vgl. FRIEDRICH ROTH (1968) S.160

Begründungsdiskussion die Vorgabe für die Sozialformen. JÜRGEN ZIMMER verurteilt Lehren in Bankiers-Manier, nach der der Schüler zum Anlageobjekt wird, dem nur verbleibt, die Unterrichtsinhalte entgegenzunehmen und aufzustapeln. Stattdessen begreift JÜRGEN ZIMMER angesichts einer als Projekt oder Problem gegebenen Situation Lehrer und Schüler zugleich als Forschende und Handelnde, Lehrende und Lernende. Der Lernwillige darf sich nicht nur auf die Angebote des Lehrers einlassen, sondern muß auch auf die Erfahrungen von seinesgleichen zurückgreifen.⁴⁶

Das verlangt als Sozialformen situativen Politikunterrichts die Bevorzugung von Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Gesprächskreis. Teamarbeit bietet sich an: Schüler allein, Schüler zusammen mit ihrem Lehrer oder Teamarbeit unter Lehrern (Team-teaching). Einzelarbeit oder Frontalunterricht treten deutlich zurück. Ausgeschlossen sind sie aber nicht. So kann ein Jugendoffizier der Bundeswehr zur Klärung der Situation "Erhalt des 'Fragebogens für die Erfassung von Wehrpflichtigen'" sicherlich durch einen frontalunterrichtlichen Vortrag beitragen. Die Situationsaufklärung darf sich darin nur nicht erschöpfen.

Die Aktionsformen können beliebig sein: neben Vortrag treten Frage, Gespräch, Nachschlagen, Erklären, Planspiel, Befragung, Tribunal, Demonstration, Provokation, Produktion, Studie, Test, Aufschreiben und Memorieren.⁴⁷ Wichtig ist, daß alle Arbeitsformen zugelassen sind. Das Memorieren von Menschenrechten verhilft beispielsweise zu einer schnelleren Beurteilung politischer Situationen. Nur darf das Memorieren nicht das Fragen ausschließen, ob der jeweilige Menschenrechtskatalog wirklich vollständig ist.

46 Vgl. JÜRGEN ZIMMER (1973b) S.17f.

47 Zu den einzelnen Formen finden sich Darlegungen bei BERNHARD SUTOR (1971a) S.322, HERMANN GIESECKE (1972) S.41ff. oder HORST STEPHAN (1982) S.231ff.

Eine solche Frage muß auch von einem Schüler kommen können. Das heißt, daß gewisse Aktionsformen nicht einseitig dem Lehrer zugeordnet werden dürfen. Die verfolgte Richtung der Unterrichtskommunikation geht vielmehr auf das Ideal des Diskurses zu, ohne ihn völlig erreichen zu können. HEINZ DEDERING schreibt: "Schüler und Lehrer hätten die Möglichkeit, in freier Argumentation und mit Hilfe allgemeiner Interpretationen über einen Prozeß der rationalen und kritischen Prüfung faktischer Geltungsansprüche im kooperativen Miteinander zu einem Konsensus zu gelangen. Jeder Unterrichtsteilnehmer könnte über die Ziele und Inhalte des Lernens - wie über die Bedingungen des Unterrichts überhaupt - in völliger Freiheit und durch begründete Meinungsäußerungen mitbestimmen und zum Finden der vernünftigen Wahrheit und das heißt hier zur diskursiven Bestimmung des 'richtigen' Unterrichts seinen Beitrag leisten."⁴⁸

Auch HERMANN GIESECKE unterstützt die Hervorhebung freier Kommunikation für situativen Politikunterricht. Er macht aber auch auf die Gefahr aufmerksam, "daß hinter dem Anspruch von Projekten nur der Wunsch nach unmittelbarer, 'totaler' Kommunikation und die Abwehr gegen intellektuelle Arbeitsteilung sich verbergen"⁴⁹ können. Seine Befürchtung läßt sich nur mit der Wahl einer entsprechenden Urteilsform entkräften. Der Lehrer hat die Möglichkeit und Verpflichtung, das Tun seiner Schüler zu bewerten. Dabei hat er sich an dem zu orientieren, was situativen Politikunterricht ausmacht: die Qualität der intellektuellen Suchbewegungen seiner Schüler. Weder ein Führungsstil des Laissez-Faire noch ein autokratischer Führungsstil erreichen das. Sozialintegratives Verhalten des demokratischen Führungsstils ist daher vom Lehrer gefordert.⁵⁰

48 HEINZ DEDERING (1981c) S.194f.; Hervorhebung im Original

49 HERMANN GIESECKE (1972) S.197

50 Vgl. REINHARD TAUSCH (1963)

Eine völlig neue Vorgabe wird für die pädagogischen Intentionen herausgearbeitet. Auf diese Dimension bezogenes unterrichtliches Handeln wird durch WOLFGANG GEIGER in der dritten Phase der Begründung situativen Politikunterrichts eindeutig festgelegt: "Dem Fall- und Projektunterricht ist seiner Natur nach keine strikte, durchhaltende Zielorientierung eigen, sondern eine im Fortgang der Arbeit ständig neue Bestimmung der Untersuchungsziele, die in der Fixierung der jeweils aufzuklärenden Aspekte der Sache und in der Präzisierung der zu beantwortenden Fragen besteht."⁵¹

Lernziele konstituieren sich erst im Unterrichtsprozeß. Sie sind nicht vorformulierbar und vorgebar, selbst wenn man den Implikationszusammenhang mit den anderen Unterrichtsdimensionen beachtet. Aus dem Unterrichtsprozeß heraus können stets neue Organisationsformen, neue Unterrichtsinhalte, oder neue Medien sich als notwendig erweisen, andere anthropogene oder soziokulturelle Bedingungen Berücksichtigung verlangen, als vorher gedacht ist. Die intellektuelle Suchbewegung wäre durch vorformulierte Lernziele festgelegt und eingeengt. Intentionen sind deshalb klar erst am Schluß des Unterrichtsprozesses auszumachen; sie formulieren dann die erreichten Ergebnisse, wie beispielsweise die als notwendig erachteten Kriterien für die Entscheidung über einen Vereinsbeitritt. Dabei ist zu sehen, daß solche Kriterien von Schüler zu Schüler individuell verschieden gewählt werden können, die Schüler mithin auch unterschiedliche Lernziele im Unterricht erreichen können.

Für die Dimension der Medien ergibt sich daraus, daß nur solche einen Sinn haben, welche einen lernzielkonstituierenden Politikunterricht fördern. Lernprogramme mit ihren vorher festliegenden Lernzielen scheiden somit aus. Verlangt sind offene Medien. Sie müssen die jeweils ausge-

51 WOLFGANG GEIGER (1974) S.22

suchten Organisationsformen ermöglichen und die Wahl neuer anregen. Sie müssen die notwendigen Unterrichts-inhalte präsentieren, wenn sie, wie etwa sozialwissenschaftliches Wissen, den Lernenden nicht verfügbar sind. Ferner müssen sie die Konstitution von Lernzielen protokollieren, damit immer wieder der Weg der Situationsaufklärung auf seine Folgerichtigkeit hin reflektiert werden kann.

Neue Möglichkeiten eröffnen sich bei der Berücksichtigung der sozio-kulturellen Rahmenbedingungen. Daß beispielsweise Arbeiterkinder jahrelang in unseren Schulen den Mythen und Ideologien der herrschenden Klasse ausgesetzt sind,⁵² gilt nicht für situativen Politikunterricht. Darauf weisen ROLF SCHMIEDERER⁵³ und JÜRGEN ZIMMER⁵⁴ hin. Nach ihrer Meinung kann im Fall eines situativen Politikunterrichts solche Diskriminierung gar nicht entstehen, da gerade die Situationen aufgearbeitet werden, welche durch sozio-kulturelle Verhältnisse der Schüler vorgegeben sind (Gewerkschaftsbeitritt, Arbeitslosigkeit). Daß solche Berücksichtigung der sozio-kulturellen Verhältnisse in der Situationswahl für den Politikunterricht mitunter zur parallelen Behandlung verschiedener Situationen für verschiedene Schülergruppen einer Klasse führt, wird einzukalkulieren sein. Als Vorgabe für situativen Politikunterricht fordert es ROLF SCHMIEDERER bewußt! Eine Notwendigkeit, daß in einer heterogenen Lerngruppe immer alle gleichzeitig an demselben Gegenstand und auf gleiche Weise arbeiten, gibt es für ihn nämlich nicht.⁵⁵

Die Vorgabe für die anthropogenen Bedingungen kann in einem ähnlichem Sinn formuliert werden. Diese Bedingungen dürfen auch nicht als Hindernis gesehen werden, sondern müssen als

52 Vgl. WINFRIED GOTTSCHALCH (1972) S.62

53 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.140

54 Vgl. JÜRGEN ZIMMER (1971) S.361f.

55 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.54

Chance genutzt werden. Daß für Vor- und auch Grundschule die Situation "Widerstand gegen..." zu komplex ist, darf nicht dazu führen, Politikunterricht generell in diesen Schulstufen aufzugeben. Vielmehr sind die Situationen aufzunehmen, die Vor- und Grundschulern altersmäßig entsprechen wie "Kinder im Krankenhaus... Warum lassen sich zu kurze und zu seltene Besuchszeiten nicht verändern?" Eine generelle Aufgabe von Politikunterricht im Vor- und Grundschulalter würde unweigerlich dazu führen, daß später Schüler mit politischen Situationen im Unterricht konfrontiert werden, die sie schon längst selbst zu bewältigen gelernt haben, so daß sie sich unterfordert vorkommen. Darunter könnte dann auch ihre Bereitschaft leiden, sich mit politischen Situationen, die ihnen altersmäßig entsprechen, ernsthaft auseinanderzusetzen.

b) Vorgaben für die Unterrichtsphasen

In der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts gerät die Planungsphase von Unterricht ins Blickfeld. Maßgeblich ist daran HERMANN GIESECKE beteiligt. Er geht der Frage nach, ob man angesichts des unvermittelten Auftretens politischer Situationen überhaupt noch herkömmliche Lehrpläne für die auf Langfristigkeit angelegten Schulen erstellen könnte. Für situativen Politikunterricht hält er das nicht für möglich. Er teilt daher als Lösung Politikunterricht in die situationsorientierte Politische Arbeitsgemeinschaft und in den an Lehrplänen orientierten lehrgangsmäßigen Sozialkundeunterricht ein.⁵⁶

Nachdem die dritte Phase der Begründungsdiskussion zur Ablehnung jeglicher lehrgangsmäßigen Instruktionsprozesse führt und an Situationen ansetzende Reflexionsprozesse zur einzigen Vorgehensweise bestimmt, ist HERMANN GIESECKES Lösung nicht mehr möglich. Es sind neue Vorgaben für unterrichtliches Handeln in der Planungsphase zu formulieren.

⁵⁶ Vgl. HERMANN GIESECKE (1965) S.129ff.

Solche werden von RUTH RAHMEYER vorbereitet. Sie bekennt sich zur Notwendigkeit "sehr gründlicher didaktischer Planung"⁵⁷ Sie bezieht diese aber mehr auf die einzelne durch eine Situation bestimmte Unterrichtseinheit und warnt vor der Überbewertung großräumiger Planung.⁵⁸

Dieser Differenzierung gebührt Zustimmung. Großräumig läßt sich situativer Politikunterricht nicht im vornherein festlegen. Man kann höchstens eine Vorausschau entwerfen, welche politischen Situationen auftauchen könnten, ohne daß damit eine Garantie verbunden ist, daß nicht andere aktuell werden und dringlich aufzuklären sind.

Dagegen kann die Aufklärung einer vorgegebenen Situation durchaus Planung vertragen. Es ist gegenüberzustellen, welcher Stoff, welche Organisationsformen, welche Medien notwendig sind, was die soziokulturellen und anthropogenen Bedingungen verlangen können. Nur ist solche Form der Planung nicht allein eine Angelegenheit des Lehrers. Zumindest die Lernenden sind mit einzubeziehen. BERNHARD SUTOR fordert, daß das Unterrichtsvorhaben "nach Fragestellungen, Arbeitsschritten und Material möglichst von der Klasse oder Gruppe mitgeplant werden soll."⁵⁹ Nur wenn Schüler so gefordert werden, ist situativer Politikunterricht die intellektuelle Suchbewegung der Lernenden, wie es sich WOLFGANG GEIGER vorstellt.⁶⁰ Es sind dann aber auch in der Planungsphase keine Lernziele mehr definitiv zu setzen. Schließlich müssen sie sich als Ergebnis des Suches im Unterrichtsprozeß erst konstituieren.

Da Unterrichtsplanung somit die Durchführungsphase zwar vorbereitet, aber nicht vorschreibt, erlangt unterrichtliches Handeln in dieser Phase die Verpflichtung, das an Entscheidungen und Festlegungen herbeizuführen, was vorher unterblieben ist. Dazu ist zunächst der Situation als besonders motivierendem Lernanlaß Raum zu geben. Sie ist zu artikulieren, zur Sprache zu bringen.

57 RUTH RAHMEYER (1968) S.39

58 Vgl. ebenda S.41

59 BERNHARD SUTOR (1971a) S.301

60 Vgl. WOLFGANG GEIGER (1974) S.26 und S.33f.

Die erste Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts stellt diese Vorgabe in den Mittelpunkt. Wie das geschehen soll, wird an dem Beispiel von HUGO ANDREAE deutlich: "Der Lehrer bezieht sich zu Beginn seines Unterrichts auf eine Frage, die einige Schüler in den letzten Wochen ihm mehrmals, eine klare Auskunft erbittend, vorgelegt haben: Sollen wir dem Drängen der Gesellen und einiger älterer Lehrkollegen nachgeben, ihrem Beispiel folgen und Mitglieder der Gewerkschaft werden? Die Klasse begrüßt lebhaft eine Aussprache über diese Frage."⁶¹

Solche ausführliche Darlegung und klare Formulierung der Situation ist notwendig, damit alle, die sich in ihr befinden, auch sehen, daß sie sich darin befinden. Allein aus dieser subjektiven Betroffenheit erwächst nämlich im situativen Politikunterricht die Motivation. Und diese ist in hohem Maße notwendig, da eine Auseinandersetzung mit einer Situation mitunter geraume Zeit dauert und erhebliche Anstrengungen verlangt.

Die Lerneranstrengungen sind dabei vielfach durch Improvisation gekennzeichnet. Unterrichtsplanung mag vieles vorbereiten können; wenn sie aber nicht vorschreiben will, wird es immer wieder vorkommen, daß nicht alle Medien, nicht alle Aktionsformen, nicht alle Sozialformen (beispielsweise Teamteaching) sofort verfügbar sind, wenn sie erforderlich erscheinen. Die nächstbeste Lösung ist dann zu wählen: Ausklammern, Vertagen der Aufarbeitung, Wahl anderer Formen und Medien des Unterrichts.

Verlangt sein kann auch eine Lernhilfe des Lehrers, damit das Suchen nach Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten nicht zeitlich überdehnt und damit die Motivation gefährdet wird. Zurückhaltung ist dabei allerdings höchstes Gebot für den Lehrer. Zunächst müßte er wohl Strukturierungshilfen ein-

61 HUGO ANDREAE (1960) S.29

setzen, zuletzt erst Lösungshilfen,⁶² damit das Lernen der Schüler nicht durch das Lehren des Lehrers ersetzt und Selbstbestimmung eingeschränkt wird.

Unterrichtliches Handeln in der Phase der Lernkontrolle beschreibt HERMANN GIESECKE mit der Vorgabe: "Eine besonders gute Lernkontrolle ist natürlich der Ernstfall, wenn Schüler sich in einem innerschulischen oder außerschulischen Konflikt verhalten und bewähren müssen. Nur sind solche Kontrollsituationen nicht planmäßig herstellbar, und es wäre auch unsinnig, sie deswegen eigens herstellen zu wollen."⁶³

Daß es sich aber lohnt, Kontrollsituationen zu suchen, und durchaus die Chance besteht, welche zu finden, belegt ein Beispiel von DIETER GROSSER für die Grundschule. Situation ist dort die Benachteiligung von Schülern, welchen Eltern bei den Hausaufgaben nicht helfen und auch nicht ein eigenes Arbeitszimmer anbieten können.⁶⁴ Ob die Schüler zu Lernergebnissen gekommen sind und zu welchen, läßt sich mit der Kontrollsituation klären: "Wir stellen Regeln auf, nach denen sich Lehrer und Schüler bei Hausaufgaben richten sollen!"⁶⁵ Denkbare Ergebnisse sind: Der Lehrer solle nur solche Hausaufgaben stellen, die ohne Nachfrage bei den Eltern bewältigt werden können; die Schüler sollen Partner- oder Gruppenarbeit praktizieren, wenn sie Hausaufgaben erledigen. Solche Ergebnisse geben Aufschluß über den Lernerfolg der Schüler.

Allerdings verbleiben erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewertung des Erfolgs, auf die HERMANN GIESECKE hinweist: "... 'richtiges Denken' und 'richtiges politisches Verhalten' können deshalb nicht eindeutig vorprogrammiert werden, weil ... sie beide eine Funktion der je einmaligen konkreten politischen Situation sind, in die hinein

62 Vgl. zur Terminologie WALTER GAGEL (1979) S.30f.

63 HERMANN GIESECKE (1973) S.124

64 Vgl. DIETER GROSSER (1977) S.109

65 Ebenda S. 110

gehandelt werden soll. Ein Verhalten, das heute in einer bestimmten Situation 'richtig' im Sinn der eigenen Interessen und Intentionen ist, kann morgen in einer ähnlichen Situation falsch sein."⁶⁶ Um beim Beispiel zu bleiben: der Aufruf zu Partner- oder Gruppenarbeit bei Hausaufgaben kann dann nicht mehr helfen, wenn die Schüler am Nachmittag nicht mehr zusammenkommen können, weil sie zu weit entfernt voneinander wohnen und ihnen keine Verkehrsmittel zur Verfügung stehen.

HERMANN GIESECKE weist ausdrücklich darauf hin, daß Lernkontrolle ein Bedürfnis der Schüler selbst ist. "Gerade für jemanden, der wirklich lernen will, ist es wichtig, daß er sich über seine Fortschritte klar werden und Mängel weiter bearbeiten kann."⁶⁷ Auf Lernkontrolle darf daher trotz aller Probleme nicht verzichtet werden; vielmehr muß man sich um eine Lösung der Probleme bemühen.

Die dritte Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts kommt auch weiter. EENST-AUGUST ROLOFF bietet für unterrichtliches Handeln in der Kontrollphase weitere Vorgaben an:

"Haben Lehrer und Schüler einzelne Unterrichtsschritte- und -inhalte gemeinsam geplant, so muß auch gemeinsam überlegt werden, was erreicht werden sollte und geleistet wurde. Die Kontrolle durch den Schüler selbst muß vom Lehrer in die Bewertung einbezogen werden.

Im Rahmen der vorgeschlagenen Unterrichtskonzeption können nicht alle Schüler dieselben Ziele erreichen (schon aufgrund unterschiedlicher Kleingruppenarbeit). Während z.B. ein Schüler mit einem ausgeprägten Abstraktionsvermögen die Theorie der Werbung erklären und graphisch darstellen kann, hat ein anderer vielleicht 'nur' für sich ganz persönlich erkannt, wie er sich verhält, wenn er ein Mofa kaufen will: Er hat gelernt, sich einen Kauf zu überlegen!

66 HERMANN GIESECKE (1973) S.122

67 Ekenda S.123

Ihm muß dann die Möglichkeit gegeben werden, aus Alternativangeboten eine entsprechende Lernkontrolle zu wählen, z.B. zu einem Werbeplakat Stellung zu nehmen.

Eine soziale Form der Lernkontrolle sollte also - entsprechend dem vorherigen Unterrichtsverlauf - Differenzierungsmöglichkeiten offenlassen, um den Erfahrungen, die jeder Schüler für sich selbst gemacht hat und die nicht vom Lehrer antizipiert werden können, gerecht zu werden.

Verhaltensleistungen dürfen nicht geringer bewertet werden als Beherrschung der Theorie. Gerade die Behandlung des Themas 'Werbung' zielt auf das Handeln, auf das Verhalten ab, weniger auf 'kognitive' Qualifikationen.

So ist auch die Charakterisierung der Leistungen während des gesamten Unterrichtsverlaufes der Bewertung der Schülerleistung aufgrund von Ergebnissen abschließender Lernkontrollen gleichwertig zu setzen."⁶⁸

Vierte Unterrichtsphase ist die Unterrichtsanalyse. Sie rekonstruiert die Konstitution von Politikunterricht. Dazu müssen die präreflektive und die postreflektive Situation dargestellt werden, vermerkt werden, was sich geändert hat und was gleich geblieben ist. Festzuhalten sind die Entscheidungen der Durchführungsphase sowie die dafür gegebenen Entscheidungsspielräume, ferner deren Einengung oder Ausweitung durch die Planung. Die Kontrollsituation und ihr Bezug zur aufgearbeiteten politischen Situation sind zu beachten.

Wie das zu machen ist, deutet die didaktische Diskussion in allen Begründungsphasen situativen Politikunterrichts allenfalls an. Wenn jeder Unterrichtsteilnehmer, wie es HEINZ DEDERING fordert, zur diskursiven Bestimmung des "richtigen" Unterrichts seinen Beitrag leisten soll,⁶⁹ dann kann davon auch die Phase der Unterrichtsanalyse nicht ausgenommen werden. Als Unterrichtsbeteiligte sind Schüler nicht auszuschließen. Gleichfalls muß die Analyse

68 ERNST-AUGUST ROLOFF (1978) S.93f.

69 Vgl. HEINZ DEDERING (1981c) S.195

weiteren am Unterricht beteiligten Personen, wie Schulverwaltungsbeamten oder Unterrichtswissenschaftlern offenstehen.

HEINZ DEDERINGS Vorgabe muß auch für die Phase der Unterrichtskritik gelten. Schwerpunktmäßig sind auch hier die Schüler beteiligt. Schließlich können sie nur klären, ob sie die politische Situation durch den Politikunterricht in Selbstbestimmung zu bewältigen gelernt haben. Andere können nur beurteilen, inwieweit Fremdbestimmung gegenüber den Schülern abgebaut werden konnte.

c) Vorgaben für die Bezugsebenen didaktischer Reflexion

Für die Konstitution von konkretem Unterricht, welche im Mittelpunkt der Mikrodidaktik steht, macht bereits die erste Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts eine entscheidende Vorgabe. THEODOR WILHELM erklärt zum Ausgangspunkt konkreten Unterrichts die Situation.⁷⁰ Fortan folgen ihm darin alle Vertreter eines situativen Politikunterrichts.

Die konkrete Politikunterrichtseinheit erhält mit der politischen Situation einen klar bezeichneten Anfang, der den Lernenden erlaubt, ihre Interessen voll in den weiteren Unterrichtsverlauf einzubringen.

Seit HERMANN GIESECKE, also der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts, legt die Situation auch das Ende einer Unterrichtseinheit fest. HERMANN GIESECKE verlangt zum Schluß jeder Unterrichtseinheit den Rückgang auf den Einstieg, die Situation, um zur Willens- und Urteilsbildung über sie zu kommen oder gegebenenfalls die realen Handlungsmöglichkeiten zu ermitteln.⁷¹

70 Vgl. THEODOR WILHELM (1951) S.176ff.

71 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S.182

Eine Unterrichtseinheit konstituiert sich also im unterrichtlichen Aufarbeiten einer politischen Situation. Die Unterrichtseinheit darf damit nicht länger formal bestimmt werden, beispielsweise durch die Dauer einer Unterrichtsstunde. Auch der Lehrer darf seinerseits nicht mehr die Ausdehnung einer Unterrichtseinheit fixieren. Er muß sich vielmehr danach richten, welche Voraussetzungen die Lernenden für die Aufklärung der Situation einbringen, welche Forderungen sie an eine Aufarbeitung stellen und wie schnell sie die selbst gestellten Forderungen erfüllen können. Was nämlich für den Lehrer schnell erfaßbar erscheint, kann für die Lernenden schwierig sein; was die eine Lerngruppe als leicht empfindet, kann aufgrund anderer Vorerfahrungen für eine andere Lerngruppe nur mit großem Aufwand bewältigbar sein.

Eine Einheit situativen Politikunterrichts kann sich daher auch über den Zeitraum mehrerer herkömmlicher Unterrichtsstunden erstrecken. Sie kann aus organisatorischen Gründen auch unterbrochen werden und zu anderer Zeit wieder fortgesetzt werden müssen. Klar sind nur Anfang und Ende. FRIEDRICH ROTH zeigt das anhand der Unterrichtseinheit "Spielfeld" auf. Situation ist, daß ein Sportplatz dringend benötigt wird und sich dabei Schwierigkeiten auftun. Wie man diesen Schwierigkeiten begegnen kann, wird in der Unterrichtseinheit geklärt. Sie endet mit der Beurteilung der vorgefundenen Lösung. Bereits eine neue Unterrichtseinheit beginnt für FRIEDRICH ROTH mit der Situation "Vorbereitung und Durchführung einer Einweihungsfeier".⁷²

Auf der Ebene der didaktischen Analyse geht es um die Strukturierung von Unterricht über eine Reihe von Unterrichtseinheiten. Wie eine solche Lernsequenz

72 Vgl. FRIEDRICH ROTH (1968) S.160

gestaltet werden soll, wird schwerpunktmäßig in der dritten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts festgelegt. Die Struktur der Lernsequenz hat der Abfolge der politischen Situationen, wie sie dem Lernenden begegnen, zu entsprechen. HERMANN AMMON⁷³ und JÜRGEN ZIMMER⁷⁴ bahnen dieser Vorgabe den Weg.

ERNST-AUGUST ROLOFF realisiert sie erstmals. Er benennt einfach Situationen, vor die per Grundgesetz jeder Lernende in der Bundesrepublik Deutschland gestellt wird.⁷⁵

Nachdem es mehr politische Situationen gibt, als in der Lernsequenz von ERNST-AUGUST ROLOFF aufgeführt sind, und man nie weiß, welche Situationen zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade den Lernenden begegnen, läßt sich eine situative Lernsequenz nur als Vorschau möglichen Politikunterrichts konzipieren. Sie muß für Änderungen durch die Lernenden offen sein, was ihr den Charakter der Zufälligkeit verleiht.

Trotzdem ist GÜNTER C. BEHRMANN überzeugt, daß sich insgesamt für die Lernenden ein schlüssiger systematischer Zusammenhang ergibt.⁷⁶ In dieser Auffassung unterstützt ihn ROLF SCHMIEDERER: "Im Verlauf der Analyse konkreter Situationen und Probleme wird (und soll) jeder Unterricht immer wieder zu den Fragen der 'großen Politik' also zu Problemen der Macht, der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung, des politischen Systems, der internationalen Politik, aber auch der Politischen Ökonomie, der politischen Theorie und der Ideengeschichte kommen. Nur auf diesem Wege, dem Ausgang von konkreten Erfahrungsbereichen also, können die Schüler erkennen, daß auch Alltagsprobleme in der Regel politische Fragen sind und daß es notwendig ist, zum Begreifen und Lösen der eigenen

73 Vgl. HERMANN AMMON (1976) S.17ff.

74 Vgl. JÜRGEN ZIMMER (1975) S.195

75 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.152f.

76 Vgl. GÜNTER C. BEHRMANN (1978b) S.212

Probleme über den eigenen Alltag hinauszuschauen und diese Verbindungen von eigenem Leben und allgemeiner Politik zu erkennen."⁷⁷

Die zentrale Vorgabe für die Reflexionsebene Fachdidaktik wird schon in der ersten Phase der Begründung des situativen Politikunterrichts entwickelt. In dieser Phase wird klar, daß die für Schüler relevanten politischen Situationen von so großer Zahl sind, daß ein eigenes Fach Politikunterricht im Fächerkanon notwendig wird. Das schließt nicht Politikunterricht als Prinzip aus. Beispielsweise kann und soll eine politische Sprechsituation im Deutschunterricht aufgearbeitet werden. Auch können politische Situationen in Zusammenarbeit mit Geschichts- und Geographieunterricht aufgeklärt werden, was in lockerer Fächerkombination oder fester Fächerintegration geschehen kann.⁷⁸ Als Argumentation für das eigene Fach Politikunterricht steht jedenfalls die von keinem bundesdeutschen Politikdidaktiker, welcher Politikunterricht mit dem Situationsbegriff konzipiert, widersprochene Aussage von FERDINAND KOPP, daß die bisherigen Unterrichtsfächer nicht ausreichen, um die andrängenden Fragen zu bewältigen; immer wieder werde das andere Fach gesprengt, erkläre es sich nicht mehr als zuständig.⁷⁹

Daß die Aufklärung politischer Situationen an allen Schulen, in allen Schularten und auf allen Schulstufen geschehen muß, wird nirgendwo in Zweifel gezogen, sondern ist die von den meisten Politikdidaktikern unausgesprochene, aber verbindliche Vorgabe für die auf didaktische Gesamtkonzeptionen bezogene Reflexion. Die unterrichtliche Aufarbeitung politischer Situationen wird für Vorschule⁸⁰ wie Grundschule⁸¹, Sekundarstufe I⁸² wie

77 ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.176

78 Vgl. dazu einführend KURT GERHARD FISCHER (1979)

79 Vgl. FERDINAND KOPP (1949)S.34 trotz seiner sonstigen Sympathie für das Unterrichtsprinzip

80 Vgl. beispielsweise JÜRGEN ZIMMER (1973b)S.38ff.

81 Vgl. beispielsweise DIETER GROSSER (1977)S.107ff.

82 Vgl. RUTH RAHMEYER (1968)

Sekundarstufe II⁸³ und auch ausdrücklich für berufsbildende Schulen⁸⁴ mit Unterrichtsbeispielen demonstriert. ROLF SCHMIEDERER beschreibt den Grundgedanken für die Einbringung situativen Politikunterrichts in alle didaktischen Gesamtkonzeptionen so: "Im Sinne des projektorientierten Unterrichts werden Bereiche immer wieder, aber immer in neuen und anderen Zusammenhängen und Problemstellungen aufgenommen: Angefangen mit kleinen, einfachen Fall- und Problemanalysen in Grund- und Orientierungsstufe bis zu komplizierten und umfangreichen Problem- und Konfliktanalysen in der Sekundarstufe II werden die einzelnen Erfahrungsbereiche zunehmend differenzierter, umfassender und in ihren Interdependenzen und gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen komplexer erfaßt."⁸⁵

d) Vorgaben für die Legitimation von Unterricht

Als Vorgabe für eine normative Grundlegung situativen Politikunterrichts formuliert ERNST-AUGUST ROLOFF die "Treue zur Verfassung".⁸⁶ Da dieses System von Verhaltensge- und Verbotensverboten eines Staates ein Staatsbürger kennen muß, um seine Interessen wirksam wahrnehmen zu können, muß auch ein darauf abzielender Politikunterricht von den politischen Entscheidungsträgern, zum Beispiel den Kultusministern der Länder, unmittelbar anerkannt und verbindlich gemacht werden.⁸⁷

Der Verfassung will ERNST-AUGUST ROLOFF dadurch entsprechen, daß er dem Politikunterricht nur solche Situationen zugrundelegt, welche in Verbindung zum Grundgesetz stehen. Zumindest ist das erklärtes Auswahlkriterium seiner Beispielsituationen. Schullaufbahnentscheidung in der

83 Vgl. beispielsweise DIETER GROSSER (1977) S.111ff.

84 Vgl. beispielsweise HUGO ANDREAE (1960) S.3

85 ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.177

86 ERNST-AUGUST ROLOFF (1974) S.31

87 Vgl. ebenda S.31ff.

Orientierungsstufe, Teilnahme an Religionsunterricht, Berufswahl, Wahlentscheidung und schließlich Wehrpflicht sind nach seiner Meinung Situationen, von denen jeder Schüler durch die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, das Grundgesetz, unmittelbar betroffen ist, sofern er im entsprechenden Alter von 10, 14, 16 beziehungsweise 19 Jahren ist.⁸⁸

Die Stärke der Bindung an das Grundgesetz wird dabei von ERNST-AUGUST ROLOFF großzügig gemessen. Die Situation der Schullaufbahnwahl in der Orientierungsstufe ergibt sich nämlich primär aus landesgesetzlichen Regelungen; das Grundgesetz ermöglicht allenfalls diese Landesgesetzgebung. Die Wahl oder Abwahl von Religionsunterricht ist durch eine heute noch gültiges Reichsgesetz geregelt; das Grundgesetz garantiert nur dessen weitere Gültigkeit. Daher kann ERNST-AUGUST ROLOFFS Aufzählung von Situationen höchstens eine Beispielssammlung sein und noch kein auf Vollständigkeit beruhender Katalog. Gerade in der Schule kommt der Lernende in weitere Situationen: Gewährung von Lernmittelfreiheit, Schulwegkostenfreiheit oder Ausbildungsförderung. Im Schulalter selbst kommt der Heranwachsende in Situationen wie Parteibeitritt, Anschluß an Bürgerinitiativen, Gewerkschaftsbeitritt (im dualen System Berufsschule - Betrieb). Sie haben die gleiche Qualität in ihrem Zusammenhang zum Grundgesetz wie die von ERNST-AUGUST ROLOFF benannten.

Theoretisch ist daher die Zahl der Situationen, die durch das Grundgesetz Legitimität erfahren, unbegrenzt. Verfassung und Gesetze beanspruchen ja, auf alle möglichen Situationen angewendet und ausgelegt zu werden. Alle politischen Situationen sind folglich von den gesetzlichen Normen der Bundesrepublik Deutschland legitimer Gegenstand des Politikunterrichts.

88 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFF (1971) S.153

Da aber Politikunterricht immer nur eine begrenzte Zahl von politischen Situationen aufarbeiten kann, stellt sich das Problem der Legitimierung einer solchen Auswahl aus der Vielzahl legitimer politischer Situationen. Die Situationswahl ist dann legitimiert, das stellt die dritte Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts fest, wenn die Gruppen der Lernenden an der Entwicklung des Curriculums beteiligt sind. Als Vorgabe fixiert in diesem Sinn JÜRGEN ZIMMER das Bekenntnis für "diskursive Verfahren und damit im günstigen Fall die Einheit von Forschung und Handlung bei den das Curriculum Konstruierenden und damit Praktizierenden."⁸⁹

JÜRGEN ZIMMERS Vorgabe ist folgerichtig. Wenn politische Situationen Ausgangspunkt und Inhalt des Politikunterrichts sein sollen, dann können es doch nur die sein, in welchen sich die Lernenden befinden. Die Lernenden selbst können aber nur angeben, welche es sind. Würde man auf ihre Einbeziehung verzichten, käme es zur Auseinandersetzung der Schüler mit Sachverhalten, zu denen sie keinerlei Beziehung haben.

Diese Gefahr der Abwendung von der politischen Lebenswirklichkeit der Lernenden unterschätzt PAUL-LUDWIG WEINACHT, wenn er nach der Kompetenz für unterrichtliche Entscheidungen fragt und als Antwort auf die folgenden kommt: professionelle Kompetenz, Sachverstand, wie er bei wissenschaftlichen Experten, fachwissenschaftlich vorgebildeten Lehrern oder Beiräten und Stabsstellen vorzufinden ist; administrative Kompetenz, welche aus der Verantwortung der Schulverwaltung für den laufenden Schulbetrieb und aus der Verpflichtung dieses Betriebs auf gesetzliche und sonstige Standards erwächst; politische Kompetenz, welche sich in Sachbereiche gliedert, die zumeist von Organen nach kontrollierbaren Regeln und auf der Grundlage von Prinzipien, denen mehrheitlich zugestimmt wird, bearbeitet

89 JÜRGEN ZIMMER (1973b) S.17

werden; soziale Kompetenz, welche sich in mehr oder weniger deutlicher Resonanz auf die Nebenfolgen und Begleiterscheinungen politikunterrichtlicher Entscheidungen ausdrückt, wie sie Elternvereinigungen und andere Organisationen zu Gehör bringen.⁹⁰

Zu sehr wird die Sichtweise der Gesamtgesellschaft und ihrer Institutionen betont und die Lebenswirklichkeit des Lernenden, wie er sie sieht, außer Acht gelassen. Sicher sind in unterrichtliches Handeln die Kompetenzen einzubeziehen. Es darf jedoch nicht in Berufung auf sie an den Lernenden vorbei entschieden werden. Für die Unterrichtsplanung kommt ihnen dabei noch eine größere Rolle als für die Unterrichtsdurchführung zu. Hier darf ihnen nur insoweit Einfluß eingeräumt werden, als sie die intellektuelle Suchbewegung des Lernenden fördern. Jede Lenkung dieser Bewegung muß dagegen unterbunden werden.

Legitimation durch Umsetzungsqualität bedeutet den möglichst direkten und eindeutigen Bezug des Politikunterrichts zu politischem Handeln. Damit darf aber nicht gemeint sein, daß im vornherein inhaltlich beschrieben wird, welche Verhaltensweisen durch die Aufarbeitung einer bestimmten Situation vermittelt werden. Das sollen vielmehr die Lernenden selbst festlegen. Mitunter kann das dazu führen, daß es bei den Lernenden zu unterschiedlichen Verhaltensweisen oder Einstellungen kommt. Trotzdem ist solchem Unterricht Umsetzungsqualität nicht abzusprechen.

Deutlich wird es an dem Beispiel "Erhalt des 'Fragebogens für die Erfassung von Wehrpflichtigen", das DIETER GROSSER heranzieht:

"Mit hoher Wahrscheinlichkeit verändern die jetzt gewonnenen Informationen die bereits am Beginn des Unterrichts vorhandenen Einstellungen der Schüler nur wenig; denn keine der beiden Positionen ist sachlich zwingend. Von den

90 Vgl. PAUL-LUDWIG WEINACHT (1976) S.9ff.

Schüler selbst ist daher die Frage nach brauchbaren Kriterien zu erwarten.

Nach der hier vertretenen Konzeption wäre sowohl die Befürwortung als auch die Ablehnung von Streitkräften rational begründbar, sofern dem Urteilenden die Konsequenzen seiner Entscheidung bewußt sind. Wichtigstes Kriterium ist daher die Frage nach der Bewertung der vorhersehbaren Konsequenzen. Dieses Kriterium ergibt sich aus der Diskussion über das 'Für und Wider der Bundeswehr'. Der Orientierung an einem moralischen Ideal würde die Ablehnung der bewaffneten Streitkräfte entsprechen; andererseits könnte in der von Friedlosigkeit gekennzeichneten Welt die einseitige Abrüstung zur Gefährdung der Werte führen, die die Bevölkerung der Bundesrepublik in ihrer großen Mehrheit hoch einschätzt, z.B. Sicherheit sowie persönliche und politische Freiheit. Es handelt sich dabei um dasselbe Problem, das MAX WEBER mit dem Gegensatzpaar Gesinnungsethik und Verantwortungsethik gekennzeichnet hat. Die persönliche Entscheidung kann dem einzelnen nicht abgenommen werden."⁹¹

Umsetzungsqualität legitimiert folglich auch schon dann situativen Politikunterricht, wenn er zu Urteil oder Handeln hinführt, ohne daß diese noch im Unterricht vollzogen werden.

e) Vorgaben für die Berücksichtigung bildungspolitischer Bedingungen

Auch situativer Politikunterricht unterliegt bestimmten bildungspolitischen Bedingungen, wie sie die Bundesrepublik Deutschland kennzeichnen. Unterrichtliches Handeln muß sie berücksichtigen.

Eine Vorgabe für die Berücksichtigung von Bedingungen, wie sie von seiten der Bildungssoziologie erkannt sind, formuliert GÜNTER C. BEHRMANN. Er fordert ein "Unterrichts-

91 DIETER GROSSER (1977) S.116

programm, das dem Schüler zunächst und vor allem helfen soll, seine soziale und politische Umwelt kennenzulernen, sich in ihr als 'Betroffener' und in über sie hinausweisenden normativen Bezügen als Handelnder besser zu verstehen."⁹² Er sieht gerade den von ROLF SCHMIEDERER beschriebenen situativen Unterricht als das Konzept an, das dieser Vorgabe entsprechen kann.⁹³

GÜNTER C. BEHRMANN hält die Vorgabe aufgrund einer Analyse der Gesellschaftsstruktur der Bundesrepublik Deutschland für notwendig. Diese Gesellschaft sei durch einen hohen Grad an Differenzierung gekennzeichnet. Eine Vielzahl von Teilsystemen übernehme spezifische Funktionen, was das Verhältnis von Teilsystemen und Bürger neu bestimmt. Die Bürger könnten in ihrem Bezug auf das politische oder andere Teilsysteme weder Kenntnis von allen strukturellen Zusammenhängen und Prozessen haben, noch ihre Zeit weitgehend auf die Orientierung in nur einem einzigen System wie dem politischen verwenden. Der Gesellschaftsstruktur der Bundesrepublik Deutschland entspreche daher nicht die Erwartung, die Bürger müßten umfassend informiert, politisch interessiert und engagiert sein. Der Gesellschaftsstruktur entspreche aber auch nicht der unpolitische Bürger. Ihr entspreche vielmehr der Bürger, der mit seinen Handlungsmöglichkeiten vertraut ist.⁹⁴

Für unterrichtliches Handeln bezüglich situativen Politikunterricht bedeutet das, die politische Situationen, in die der Heranwachsende kommt, dem Politikunterricht als Unterrichtsthemen zugrundezulegen.⁹⁵ Es müssen unbedingt die von den Schülern geforderten Situationen aufgearbeitet werden, auch wenn sie zunächst privat und persönlich erscheinen. HERMANN GIESECKE hat mit Grund die Grenze sehr weit gezogen. Nur persönlich-psychische Konfliktsituationen läßt auch er außen vor.⁹⁶

92 GÜNTER C. BEHRMANN (1978b) S.205

93 Vgl. ebenda S.200

94 Vgl. GÜNTER C. BEHRMANN (1972) S.125ff.

95 Vgl. Vgl. GÜNTER C. BEHRMANN (1978b) S.212

96 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S.143f. und S.183

Von den Handlungsmöglichkeiten der Schüler auszugehen, bedeutet aber auch, innerhalb von Lerngruppen zu differenzieren. Es wird Schüler geben, denen mehr Situationen aufklärungsbedürftig sind, weil sie sich politisch stärker engagieren. Beispielsweise kommen solche Schüler in die Situation, zum Eintritt in die Schülerorganisation einer politischen Partei aufgefordert zu werden. Es wird andere Schüler geben, die sich weniger politisch aktiv verhalten. Daher wird Basisunterricht für alle Schüler und Ergänzungsunterricht für einen Teil der Schüler stattfinden müssen.

Das bedeutet jedoch nicht, daß politische Aufklärung irgendjemand vorenthalten wird. Jeder Lernende bestimmt selbst, ob er nur am Basisunterricht teilnimmt oder zusätzlich Ergänzungsunterricht wählt. Der Ergänzungsunterricht ist ein ständiger Anreiz, politisches Lernen zu steigern; er zielt - ohne Zwang - in Richtung der Schüler, welche aus Gesellschaftskreisen kommen, bei denen politische Betätigung unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. So wird ein Wandel der Gesellschaftsordnung nicht verbaut. Indem jedem Schüler bei der Situationsaufklärung stets seine Handlungsmöglichkeiten bewußt werden, wird er zugleich in die Lage versetzt, Grenzen als gesellschaftlich gesetzte und damit überwindbare zu erkennen und - wenn gewollt - auch zu überwinden.

Wie sehr sich situativer Politikunterricht Bedingungen des Bildungsrechts unterwerfen soll, erörtert mit HERMANN GIESECKE ein Vertreter der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts. Er akzeptiert in seinen Überlegungen die Wesentlichkeitsthese, wie sie von der Schulkommission des Deutschen Juristentages gesehen wird.⁹⁷ Wie diese verfißt er eine Beschränkung der Normierungen auf das Wesentliche und betont das Offenlassen von Spielräumen für die "Freiheit der Lehre" und die "Freiheit des Lernens".⁹⁸ HERMANN GIESECKE bemerkt aber auch

97 Vgl. DJT-SchulGE (1981) S.165f.

98 Vgl. HERMANN GIESECKE (1974) S.125f.

"Das würde nicht ausschließen, daß im Sinne einer pragmatischen Übereinkunft im Hinblick auf die 'Lebens-situationen' der Schüler bestimmte Stoffe und Probleme für wichtiger gehalten werden als bestimmte andere." ⁹⁹

Vorgabe des Bildungsrechts für situativen Politikunterricht ist somit die Gewichtung der aufzuklärenden politischen Situationen. Mittels Rechtsnormen wird festgelegt, welche vorrangig behandelt werden sollen. Weil sie das politische System der Bundesrepublik für sein Funktionieren vor-sieht, wären das diejenigen, in die jeder Heranwachsende kommen muß: Erhalt der Wahlbenachrichtigung für die Europa-, Bundestags-, Landes- und Kommunalwahlen; Schulpflicht; Volkszählung und andere derartige Situationen. Solange es sich nicht um Einwohner von Berlin (West) handelt, ist bei männlichen Jugendlichen eine solche Situation auch der Erhalt des "Fragebogens für die Erfassung von Wehrpflichtigen".

An dieser Situation zeigt sich zugleich die Grenze einer Gewichtung. Mädchen können ebenso an der Aufklärung der Situation interessiert sein, wenn es ihre Freunde betrifft. Gewichtung darf also politische Situationen nicht für bestimmte Gruppen tabuisieren. Rechtliche Normierung darf überhaupt nicht andere politische Situationen ausschließen, sondern allenfalls Ränge verteilen, nach denen die Aufarbeitung im Unterricht erfolgt. Das wird am besten dadurch garantiert, daß Politikunterricht über den Zeitaufwand für die bevorzugten Situationen hinaus in der Schule Platz eingeräumt wird.

Bedingungen, wie sie von der Bildungsökonomie festgestellt werden, setzen hier aber Grenzen. HERMANN GIESECKE zweifelt daran, daß künftig ein Drittel aller Schulstunden für den Politikunterricht zur Verfügung stünden. Er verlangt daher einen rationalen und zielstrebigem Politikunterricht. ¹⁰⁰

⁹⁹ HERMANN GIESECKE (1974) S.188; Hervorhebung B.P.

¹⁰⁰ Vgl. eberda S.87

Diese klare Vorgabe realisiert situativer Politikunterricht. Sofern er nur die politischen Situationen aufarbeitet, in welche die Heranwachsenden tatsächlich kommen, beschränkt er deren Zahl. Zum anderen werden Bereiche, wie ROLF SCHMIEDERER betont, immer wieder in neuen und anderen Zusammenhängen und Problemstellungen aufgenommen,¹⁰¹ so daß Transferwirkungen auftreten. Situativer Politikunterricht muß solche Transferwirkungen bewußt einbeziehen. Wenn zwei Situationen zur Aufarbeitung anstehen, so ist die zunächst hintanzustellen, welche mittels Transfer von den Lernenden auch selbst bewältigt werden kann. Bevorzugt ist die aufzuklären, für welche die Schüler das geringere Maß an zu transferierenden Verhaltensweisen zur Verfügung steht.

Unterrichtliches Handeln bezüglich situativen Politikunterrichts muß auch Bildungsplanung als notwendigen Bestandteil der Fortentwicklung der Schule berücksichtigen. Das bedeutet nicht nur die Aufstellung von Lernsequenzen als Vorausschau möglicher aufzuarbeitender Situationen; es schließt ein, vorhandene Lernsequenzen nötigenfalls abzuändern. Die Vorgabe lautet, ständig die politischen Situationen daraufhin zu überprüfen, ob sie noch in der gleichen Häufigkeit, wie bei der Aufstellung der Lernsequenz den Lernenden begegnen. Solche Situationen, welche sich kaum mehr den Schülern stellen, sind dann gegen diejenigen auszutauschen, welche in zunehmenden Maß auf die Schüler zukommen. Entsprechende Alternativen sind dann auch für Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmedien oder auch Teile des Lehrerstudiums¹⁰² zu formulieren.

So können Entwicklungen rechtzeitig aufgenommen werden. Denkbare Beispiel dafür wäre die Einführung einer allgemeinen Dienstpflicht für Mädchen - analog der Wehrpflicht für Jungen - ; sie würde die Entscheidungssituation über die Art des Dienstes in den Politikunterricht einbringen.

101 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.177

102 Den Bezug des Lehrerstudiums zur künftigen Berufstätigkeit durch die Beschäftigung mit unterrichtsrelevanten Situationsfällen verlangt ROLF SCHMIEDERER (1971) S.156

Die Aussiedelung Deutscher aus den Staaten Osteuropas bringt die Situation der Fremdheit solcher Deutscher ein, wie sie Politikunterricht schon einmal unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg kannte.¹⁰³ Auch Änderungen des Ausländerrechts in Richtung größere Freizügigkeit können zu neuen Situationen für Politikunterricht führen, welche durch Bildungsplanung in die Schulpraxis eingebracht werden müssen.

f) Vorgaben für die politischen Entscheidungsträger

Auf den Kreis der politischen Entscheidungsträger machen in der zweiten Phase der Begründungsdiskussion situativen Politikunterrichts HERMANN GIESECKE¹⁰⁴ und in der dritten Phase ERNST-AGUST ROLOFF¹⁰⁵ aufmerksam. Letzter nennt beispielhaft die Kultusminister der Länder.¹⁰⁶ Er tut das aus gutem Grund. Sie haben derzeit bezüglich Politikunterricht eine zentrale Stellung inne, da sie Richtlinien und Lehrpläne erlassen, Schulbücher und andere Medien genehmigen, Schulbau und Schulausstattung festlegen sowie Lehrerstudium und Lehrerfortbildung bestimmen. Sie tun das in der Regel aus der Macht ihres Amtes heraus mit Bekanntmachungen, Erlassen, seltener schon mit Verordnungen. Parlamentarisch zu beschließende Gesetze geben nur den Rahmen.¹⁰⁷

Situativer Politikunterricht bringt für unterrichtliches Handeln politischer Entscheidungsträger Veränderungen. Diese nehmen ihren Ausgangspunkt bei der Richtlinienerstellung. Für Richtlinienerstellung gilt Transparenz. Während bei lernzielorientierten Curricula noch erwartet wird, daß man die Kriterien und Techniken der Lehrplanentwicklung erst erwirbt, wenn man die Chance

103 Vgl. FERDINAND KOPP (1949) S.37 und OSKAR BÜTTNER (1950) S.187

104 Vgl. HERMANN GIESECKE (1972) S. 219f.

105 Vgl. ERNST-AUGUST ROLOFF (1974) S.31

106 Vgl. ebenda

107 Vgl. Länderberichte in WOLFGANG NORTHEMANN (1978) S.101ff.

für eine Beteiligung wahrnehmen will,¹⁰⁸ gibt es dieses Hindernis nicht mehr, wenn Curricula als Sequenzen politischer Situationen gebildet werden. Politische Situationen sind von jedermann zu verstehen; Richtlinien-erstellung wird durchschaubar.

Durchschaubarkeit fordert dazu heraus, daß sich über die kultusministerielle Bürokratie hinaus andere in den Erstellungsprozeß einschalten: Parlamente, Parteien, Verbände, Schüler- und Elternorganisationen, Presse, Rundfunk und Fernsehen. Situativer Politikunterricht bedeutet somit die Vorgabe, einen neuen prozessualen Ablauf für die Richtlinienerstellung zu entwickeln, welcher alle genannten Interessenten sinnvoll einbindet.

Solche Richtlinienerstellung (mit ihren Weiterungen für Schulbuchgenehmigung, Schulbau und Lehrerbildung) werden entsprechend den jeweils beteiligten und sich beteiligenden Entscheidungsträgern verschiedene Ergebnisse zeitigen. Manche politische Situation, welche bei einem Verfahren noch als notwendiger Bestandteil der Lernsequenz gesehen wird, fällt beim nächsten Verfahren oder einem parallelen Verfahren schon heraus. Dafür können dann neue, von Parteien, Verbänden, Organisationen oder Massenmedien vorgeschlagene Situationen eingebunden sein. Politische Entwicklungen der bundesrepublikanischen Gesellschaft können sich so ausdrücken. Die einen Richtlinien werden aktueller sein als andere.

Es wird auch zu Differenzierungen bei der Beteiligung nach Gebietskörperschaften kommen. So ist es auf der bundesweiten Ebene der Kultusministerkonferenz nur sinnvoll über die politischen Situationen Vereinbarungen zu versuchen, in welche bundesweit alle Schüler kommen: zum Beispiel Erhalt der Wahlbenachrichtigung für die Wahl des Europaparlaments oder die Bundestagswahl. Schon über den Erhalt der Benachrichtigung für landesweite Abstimmungen

108 Vgl. WALTER GAGEL (1974) S.18f.

muß in jedem Bundesland gesondert entschieden werden: es gibt nämlich große Unterschiede, was in den einzelnen Bundesländern möglich ist. So kann es sich im Freistaat Bayern nicht nur um die Wahl des Landtags handeln, sondern ebenso um einen Volksentscheid. Ferner gibt es für Länder spezielle Wahlen wie die Bezirkstagswahl (zum Beispiel im Freistaat Bayern).

Andere Situationen lassen sich nicht einmal landesweit empfehlen. So trifft beispielsweise im Freistaat Bayern der Erhalt der Wahlbenachrichtigung zur Landratswahl und Kreistagswahl nur diejenigen, welche in kreisangehörigen Gemeinden leben, nicht aber die Einwohner kreisfreier Städte. Die Möglichkeit des Besuches der DDR im Rahmen des Kleinen Grenzverkehrs ist derzeit nur Bewohnern grenznaher Gebiete gegeben. Richtlinienerstellung wird die für die jeweiligen Gebietskörperschaften zuständigen Entscheidungsträger einbeziehen müssen, sollen nicht wirklichkeitsfremde politische Situationen in Richtlinien vorgeschlagen werden.

Und auch für einzelne Schulen können eigene Entscheidungen notwendig werden. Wenn in einer Schule besonders viele Kinder ausländischer Arbeiter beschult werden oder die Schule die Integration von deutschen Spätaussiedlern aus Osteuropa übernommen hat, werden bestimmte politische Situationen aufzuarbeiten sein, die an anderen Schulen nicht auftreten.

Schließlich bedeutet situativer Politikunterricht auch eine Beschränkung der Durchsetzbarkeit politischer Entscheidungen. Vorschläge in Richtlinien, welche nicht auf Widerhall bei den Lernenden stoßen, weil sie eben keine Situationen darstellen, in welchen sich diese befinden, sind zur Erfolglosigkeit verurteilt. Beeinflussung von Heranwachsenden durch ständige Begegnung mit ausgewählten politischen Vorstellungen wird vorgebaut. Einzig durch die Aufarbeitung und die entsprechende Zugänglichkeit von Inhalten, Medien oder Aktionsformen beziehungsweise durch die Schulorganisation sind noch Einflußnahmen auf die Lernenden möglich. Dort gilt aber die Vorgabe

intellektueller Redlichkeit, an der sich auch politische Entscheidungsträger bei ihrem Handeln messen lassen müssen. Im übrigen wird gerade der Ausgang von politischen Situationen des Lebens sogleich deutlich machen, wenn institutionell Informationen und Informationsmöglichkeiten vorenthalten werden; die Suchbewegung, wie sie die Situation auslöst, fördert nämlich die Haltung des Fragens und auch des Hinterfragens vorgegebener Dinge.

3. Einbeziehung subjektiver wie objektiver Realität

So knapp und wenig detailliert sich derzeit noch die Vorgaben für die Handlungsfelder situativen Politikunterrichts darstellen, so deutlich wird doch, daß sie einer ganz bestimmten Linie folgen. Kein Feld aus unterrichtstheoretischer oder bildungspolitischer Sicht ist zu verzeichnen, wo diese nicht zum Ausdruck kommt.

Die Linie erscheint zunächst als Vorbehalt. Man erfährt beispielsweise für das Feld der Unterrichtsdimensionen nicht, welche Inhalte im Politikunterricht konkret und definitiv vorkommen. Die Inhaltsauswahl wird an die aufzuarbeitende Situation gebunden, aus der sie sich ergeben sollen. Auf dem Feld der Unterrichtsebenen wird der Umfang einer Unterrichtseinheit ebenfalls nicht direkt bestimmt, sondern über die Situation: der Zeitraum, der zur Aufklärung einer Situation nötig ist. Auf dem Feld der Legitimation sind die Kompetenzen wiederum nicht generell abgegrenzt, sondern durch die Zugänglichkeit der einzelnen Kompetenzen zur Situation.

Daß die Vorgaben nicht bestimmter und konkreter ausfallen, obwohl die Situationen als konkrete subjektive politische Handlungsabschnitte identifizierbar sind, liegt daran, daß die Identifikation unabdingbar die Mitwirkung des in der Situation befindlichen Subjektes voraussetzt. Situationen sind an Subjekte gebunden und nur mit ihnen angebar. Das räumt den Subjekten, im Fall des Politik-

unterrichts den Lernenden, notwendigerweise die wirkliche Chance zur Selbstbestimmung ein. Das zu Lernende wird vom einzelnen Lernenden aus seiner Situation heraus bestimmt. Situativer Politikunterricht nimmt das vollständig auf, was Lernenden wichtig und lernenswert erscheint. Die subjektive Realität der Lernenden wird nicht ausgeblendet. Subjektive Praxis und Erfahrung gewinnen vielmehr entscheidendes Gewicht für den Politikunterricht.¹⁰⁹

Situativer Politikunterricht wird zum ausschließlich möglichen Unterricht. Darin unterscheidet sich die Konzeption grundsätzlich von der des Gelegenheitsunterrichts, wo Gelegenheiten nur der "Vortritt" (HEINRICH SCHARRELMANN) gelassen oder lediglich das Unterfangen vermieden wird, "jugendliche Gemüter von einem erschütternden oder freudigen Ereignis ... nur deswegen loslösen zu wollen, weil der Gegenstand jenes zwingenden Interesses nur eben an dieser Stelle nicht in der Stoffverteilung steht" (FRANZ X. EGGERSDORFER), ansonsten aber eine ohne Beteiligung der Schüler zustandgegekommene Stoffverteilung verbindlich ist. Gemeinsamkeit besteht zwischen situativem Unterricht und Gelegenheitsunterricht nur insofern, als sich der Lehrer in die Situation wie in eine Gelegenheit zu schicken hat. In diesem Sinn beschreibt ROLF SCHMIEDERER situativen Politikunterricht auch als Gelegenheitsunterricht.¹¹⁰

Daneben bezeichnet er situativen Politikunterricht auch als Fallanalyse und Projektunterricht; FRIEDRICH ROTH schreibt von Problemunterricht und Projektunterricht als unterrichtlichen Grundfiguren.¹¹¹ Der Umkehrschluß wäre jedoch falsch, daß alle Probleme, Fälle oder Projekte auch Situationen sind. Probleme, Fälle oder Projekte sind generell nicht daran gebunden, daß Schüler sich mit ihnen wie mit einer Situation identifizieren müssen. Bei diesen sind Betroffenseins und Beteiligtsein nicht zwingend notwendig. Für den einzelnen Schüler muß gar kein Handlungsbedarf vorliegen. Probleme, Fälle

109 Vgl. zur Kritik der Ausblendung des subjektiven Faktors im Politikunterricht HANS WALDEMAR SCHUCH (1978b) S.7

110 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977a) S.152

111 Vgl. ebenda sowie FRIEDRICH ROTH (1968) S.155

und Projekte können an den Schüler auch durch Lehrer, Schule, das Kultusministerium oder andere herangetragen werden. Situativer Politikunterricht kann nur dort ansetzen, wo eine ureigene Situation des Lernenden vorliegt, die auf die Bewältigung durch ihn wartet.

Die Linie der Vorgaben für situativen Politikunterricht ist mit der geschilderten Einbeziehung der subjektiven Realität indes nur zum Teil beschrieben. So sehr Wert darauf gelegt wird, Subjektives, Erfahrungen, Motivationen und Voraussetzungen der Individuen, nicht länger als Störvariable im Politikunterricht zu sehen, so wenig will situativer Politikunterricht der Auseinandersetzung mit der objektiven Realität ausweichen. Die Realität des politischen und sozialen Systems muß ihren Platz im Politikunterricht haben, fordert mit HANS WALDEMAR SCHUCH¹¹² sogar ein Verfechter stärkerer Berücksichtigung des subjektiven Faktors.

Situativer Politikunterricht greift daher konsequent alle Erfahrungen auf. Das sind nicht nur die des in der jeweiligen Situation befindlichen Subjekts. Sie bilden nur den einen Teil. Mindestens ebenso wichtig sind die Erfahrungen anderer Subjekte. Besonders von Bedeutung sind die institutionalisierten Erfahrungen, wie sie die Wissenschaftsdisziplinen mit ihren Ergebnissen repräsentieren. Politikwissenschaft, aber auch Rechtswissenschaft, Soziologie, Volkswirtschaftslehre oder Philosophie stellen sie unter anderen bereit. Situativer Politikunterricht als intellektuelle Suchbewegung verlangt vom Lernenden, sich zu jeder Situation um das Aufschließen solcher Erfahrungen besonders zu bemühen.

Einbeziehung objektiver Realität ist Linie der Vorgaben situativen Politikunterrichts ebenso wie die Einbeziehung subjektiver Realität. Objektive Realität wird nur nicht losgelöst von subjektiver Realität vermittelt, sondern immer als Ergebnis subjektiver Beschäftigung erfahren. Stückweise, von Situation zu Situation, erarbeitet sich der Schüler sein Weltbild selbst, vervollkommenet es und gewinnt zugleich die Einsicht, daß es nie endgültig sein kann, sondern immerwährenden Ergänzens und lebenslangen Hinzulernens bedarf.

112 Vgl. HANS WALDEMAR SCHUCH (1978c) S.32

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Zur Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs muß sich unterrichtliches Handeln neu orientieren. Wie das geschehen soll, wird in den drei Phasen der Begründungsdiskussion vorrangig für die Teil- und Handlungsfelder Unterrichtsbeginn, Unterrichtsinhalt und Struktur des Curriculum formuliert. Die übrigen Handlungsfelder stehen dagegen zurück. Auf sie entfallen allenfalls Anmerkungen. Sie sind jedoch zahlreich, so daß ein überlegtes Zusammentragen zu einem deutlicheren Bild davon führt, wie unterrichtliches Handeln auch auf ihnen auszusehen hat.

Insgesamt ergibt sich eine große Zahl neuer Orientierungen. Sie sind indes unterschiedlich präzise. Am genauesten sind noch die getroffenen Aussagen zu den Unterrichtsdimensionen. So wird für die Dimension "Themen, Inhalte, Gegenstände" der Grundsatz der Stoffdynamik entworfen. Das ist an individuellen Erfahrungen bis hin zu ihren institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften einzubringen, was irgendwie zum Verständnis der jeweiligen Situation beitragen kann. Traditionelle Inhalte müssen gegebenenfalls neuen weichen, sofern diese bessere Erklärungsmöglichkeiten bieten. Zu detaillierten Stoffkatalogen kommt man jedoch nicht.

Für die Organisation der Lehr- und Lernprozesse, eine zweite Unterrichtsdimension, wird erarbeitet, daß sie sich an die Grundfiguren Projektunterricht und Problemunterricht

halten muß. Schließlich muß die sich anbahnende Situation durch tatsächliches Handeln (gefördert von Projektunterricht) oder gedankliches Handeln (gefördert von Problemunterricht) bewältigt werden. Die Artikulation des Unterrichts geht entsprechend von konkreten Tatbeständen in induktiver Weise aus und wendet sich nach abstrakten Denkopoperationen wieder auf diese zurück. Die ganze Vielfalt der Sozialformen und Aktionsformen ist dabei zugelassen, sofern sie jeweils der Argumentation dienen und zu einem Prozeß der rationalen Prüfung faktischer Geltungsansprüche führen. Sozialintegratives Verhalten eines demokratischen Führungsstils ist die dem Lehrer zugewiesene Urteilsform. Wie im einzelnen Sozial- und Aktionsformen zusammenwirken, sich abwechseln, welche Eingriffe die Urteilsform dem Lehrer nahelegt, wird allerdings offengelassen.

Im Grundsätzlichen bleiben die auf die Dimensionen Ziele und Medien bezogenen Aussagen. Nach diesen konstituieren sich Ziele im Unterrichtsprozeß. Im Fortgang der Situationsaufklärung werden sie als Untersuchungsziele ständig neu bestimmt. Sie bestehen in der Fixierung der jeweils aufzuklarenden Aspekte und in der Präzisierung der zu beantwortenden Fragen. Medien haben nur einen Sinn, wenn sie solches Vorgehen fördern. Daher müssen sie die notwendigen Inhalte und Organisationsmöglichkeiten der Aufklärung präsentieren und das Erreichte protokollieren.

Auch bei der Berücksichtigung der Rahmenbedingungen sind Konkretionen der Vorgaben zu vermissen. Ausgegangen wird vom Grundsatz, daß aufgrund unterschiedlicher sozio-kultureller Rahmenbedingungen für verschiedene Schülergruppen einer Klasse auch unterschiedliche Situationen aufzuarbeiten sind. Das soll bewußt zur Differenzierung genutzt werden. Auch sollen nicht immer alle Schüler an demselben Gegenstand auf gleiche Weise arbeiten müssen. Daß die altersgemäßen Situationen in den entsprechenden Schulstufen aufgeklärt werden, entspricht den anthropogenen Bedingungen.

Neue Vorgaben ergeben sich bei den Unterrichtsphasen vornehmlich bezüglich der Planungsphase. Da politische Situationen unvermittelt auftreten, auch ihre Aufarbeitung entsprechend kurzfristig nötig ist, kann langfristig höchstens eine Art unverbindlicher Vorausschau erfolgen. Für das Angehen einer konkreten Situation gilt, daß die Lernenden in die Planung einzubeziehen sind. Damit wird der Übergang zur Durchführungsphase fließend. In dieser kommen dann Improvisation, Strukturierungshilfen sowie zuletzt auch Lösungshilfen des Lehrers eine große Bedeutung zu. Präzisiert wird das nicht. Für die Lernkontrolle wird als ideal eine Kontrollsituation angesehen, welche sich zufällig ergibt. Unterrichtsanalyse und Unterrichtskritik bedürfen der Einbeziehung der Schüler. Sie können nämlich nach Abschluß der Situation erklären, ob und inwieweit unterrichtliche Aufklärung ihnen in ihr geholfen hat.

Bezüglich der Unterrichtsebenen erbringt die Diskussion lediglich klare Abgrenzungen. Eine Unterrichtseinheit beginnt mit der Aufklärung einer sich anbahnenden Situation und ist mit deren Ende auch beendet. Lernsequenzen konstituieren sich als Folgen aufzuarbeitender beziehungsweise aufgearbeiteter Situationen. Auf jeden Fall ist die Zahl der politischen Situationen so groß, daß ein eigenes Fach notwendig ist. Da zudem die Schüler in allen Schulstufen und Schularten in solche Situationen kommen, ist Politikunterricht Bestandteil jeder Schulstufe und Schulart.

Gemessen am Grundgesetz ist die Behandlung aller politischen Situationen im Politikunterricht legitim. Es gibt keine, die dem Grundgesetz besonders gut entsprechen. Als Verfassung ist es nämlich auf alle politischen Situationen anzuwenden. Eine notwendige Auswahl aus der sich daraus ergebenden möglichen Vielzahl von Situationen für Politikunterricht wird dadurch legitimiert, daß die Lernenden am Auswahlverfahren maßgeblich mitwirken. Streitfälle werden diskursiv geregelt. Kompetenzen können eingebracht werden,

soweit sie nicht zu Entscheidungen am Lernenden vorbei mißbraucht werden. Die Legitimation des Politikunterrichts ist dann abgeschlossen, wenn er auch dem Kriterium der Umsetzungsqualität genügt. Der Schüler muß aufgrund des Politikunterrichts die Situation tatsächlich beenden können; er darf nicht in ihr steckenbleiben.

Dabei muß er stets ein ihm eigenes Handeln finden. Das kann anders als das seines Nachbarn sein. Einer differenzierten Gesellschaft entspricht, daß niemand zu einem bestimmten politischen Handeln gezwungen werden darf. Dem Schüler sind aber auch keine Handlungsmöglichkeiten vorzuenthalten. Daher ist es zulässig, daß durch rechtliche Normierung die Aufklärung bestimmter Situationen, welche neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, nahegelegt wird. Dadurch darf jedoch die Aufklärung von Situationen, welche von den Schülern als vorrangig angesehen werden, nicht ausbleiben. Um ökonomisch zu unterrichten, sind Transfereffekte einzubeziehen. Unbekannte Situationen sind solchen vorzuziehen, welche bereits von den Schülern aufgeklärten sehr ähnlich sind. Politikunterricht ist schließlich nicht nur auf traditionelle Situationen auszurichten. Er hat planend auch auf die Situationen abzustellen, welche in absehbarer Zeit dem Schüler neu begegnen, weil bestimmte politische oder gesellschaftliche Entwicklungen in Gang gekommen sind.

Unter den Entscheidungsträgern von Politikunterricht verlieren die Kultusminister ihre bisherige exklusive Stellung. Situationen sind allgemeinverständlich und Situationskataloge mithin transparent, was Parlamente, Parteien, Verbände, Schüler- und Elternorganisationen, Presse, Rundfunk und Fernsehen herausfordert, sich verstärkt in den Entscheidungsprozeß über Politikunterricht einzuschalten. Bei den dem Politikunterricht zugrundeliegenden Situationskatalogen wird es Differenzierungen nach Gebietskörperschaften geben, weil die den Schülern dort begegnenden Situationen unterschiedliche sind. Selbst von Schule zu Schule wird es Unterschiede geben. Im übrigen werden die

Schüler jeder Klasse oder Lerngruppe selbst entscheiden wollen. Die von ihnen verlangte intellektuelle Suchbewegung wird sich nicht auf vorgeschlagene Situationen beschränken lassen, sondern auch das Vorschlagen von Situationen einbeziehen wollen. Welche Stellung die Entscheidungsträger zueinander im einzelnen beziehen müssen, kann aber noch nicht in genauen Vorgaben formuliert werden.

Die Vorgaben für unterrichtliches Handeln sind somit noch zu verfeinern. Schon jetzt ist aber an ihnen schon abzusehen, daß sie in den Politikunterricht ein sehr starkes Moment an Subjektivität hereinbringen. Die Sichtweise des Subjekts, des Schülers, wird immer wieder aufgenommen. Allerdings wird es bei ihr nicht belassen. Der Schüler wird angehalten, sich mit seinen subjektiven Vorstellungen anhand von Erfahrungen anderer, mitlernender Subjekte oder Vertretern der Wissenschaften, rational auseinanderzusetzen. Seine subjektive Sicht wird zur Prüfung und Fortentwicklung herausgefordert, ohne daß ihm Ergebnisse vorgeschrieben werden.

Subjektivität wird von der Konzeption situativen Politikunterrichts nicht als Störung empfunden, sondern als Moment menschlichen, gerade auch politischen Handelns, an dem allerdings zu arbeiten ist. Konkrete subjektive Abschnitte politischen Handelns verlangen intellektuelles Tätigsein. Wenn man an ihrem Anfang steht, muß man einen rationalen Weg finden, sie zu einem Ende zu führen. Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs versucht dabei zu helfen.

Ihre Vorgaben erscheinen abgehoben von den Vorgaben anderer den Politikunterricht bislang bestimmender Konzeptionen. Es stellt sich folglich das Problem, wie eine solche Konzeption in der Staatsschule verwirklicht werden soll, welche der Verpflichtung auf einen Minimalkonsens unterliegt.

III. Konsensfähigkeit der Konzeption für die Staatsschule

1. Verlangen der Staatsschule nach einem Minimal- konsens

a) Politikunterricht in der Staatsschule

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs ist zunächst nicht mehr als eine weitere Konzeption innerhalb der politikdidaktischen Diskussion. Sie scheint daher auch nur noch die Problematik im Verhältnis bundesdeutscher Politikdidaktik zu bundesdeutschem Politikunterricht zu vergrößern, welche darin besteht, daß für die von allen Schülern zu besuchende Staatsschule immer mehr unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen angeboten werden.

Warum unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen ein Problem für die Staatsschule darstellen, begründet HERBERT SCHNEIDER mit der Neigung der Konzeptionen zur Parteilichkeit und der Verpflichtung der Staatsschule auf Überparteilichkeit.¹ ROLF SCHMIEDERER bekräftigt das: "Eine Didaktik und ein Curriculum kann zwar einerseits auf die eigene politische und wissenschaftstheoretische Standortbestimmung ebenso wenig verzichten wie auf eine eindeutige Zielangabe. Eine Didaktik und ein Curriculum kann und darf aber andererseits nicht nur für die (wenigen) Schüler und Lehrer gelten, die in ihrem Denken und Handeln von präzise denselben politischen und wissenschaftlichen

1 Vgl. HERBERT SCHNEIDER (1977) S.13

(weltanschaulichen, philosophischen) Standpunkt ausgehen, sondern muß offen sein für andere Positionen und soll auch für diese nicht durch die eigene Positionsbestimmung bedeutungslos bleiben."²

Die Chance der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs in der Staatsschule hängt damit davon ab, ob die Konzeption für alle Lehrer und Schüler gelten kann. Wenn das der Fall ist, kann sie aber nicht eine weitere, die Differenzen in der politikdidaktischen Diskussion vermehrende Konzeption sein. Sie muß dann vielmehr auf Konsensfähigkeit angelegt sein.

b) Idee des Konsens unter den politischen Bildnern

Die Idee des "Konsens unter den politischen Bildnern"³ formuliert als erster PEDRO GRAF und entwirft damit eine Alternative zu den traditionellen Sichtweisen der Konzeptionen von Politikunterricht. Nach diesen traditionellen Sichtweisen werden die einzelnen Konzeptionen einmal unter dem Blickwinkel des Nacheinander betrachtet und entsprechend aufgereiht. So folgen für WOLFGANG W. MICKEL Partnerschaftserziehung, Staatsbürgerliche Erziehung und Ethischer Personalismus aufeinander.⁴ BERNHARD SUTOR ergänzt die Reihe um die gesellschaftskritische Position und die an der Erneuerung nationaler Werte orientierte Konzeption.⁵ HORST DICHANZ reiht sechs Modelle: Partnerschaft, darstellendes Spiel, Politische Weltkunde, Ideologiekritik, politische Erziehung aus dem Glauben, vopolitische und politische Lebensformen.⁶ KLAUS WALLRAVEN und ECKART DIETRICH erkennen nur fünf Konzeptionen: Erziehung zu Gemeinschaft und Partnerschaft,

2 ROLF SCHMIEDERER (1977b) S.138f.

3 PEDRO GRAF (1969) S.302

4 Vgl. WOLFGANG W. MICKEL (1965) S.14ff.

5 Vgl. BERNHARD SUTOR (1971b) S.9ff.

6 Vgl. HORST DICHANZ (1969)

zu fundamentalen Erkenntnissen und Einsichten, zur politischen Aktivität und Beteiligung, zu kritischem Denken und Konfliktfähigkeit, zu Konfliktbewußtsein und Konfliktverhalten.⁷ KARL HÜSER und Mitarbeiter halten sich an die drei typenbildenden Konzeptionen: die von THEODOR WILHELM, KURT-GERHARD FISCHER und HERMANN GIESECKE.⁸

Man betrachtet aber auch die Konzeptionen unter dem Blickwinkel des Nebeneinander. Prominentester Vertreter ist ANTONIUS HOLTMANN. Er orientiert sich dazu an politischen Richtungen und unterscheidet eine national-konservative Konzeption einer harmonistischen Weltauffassung, eine altliberale Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition und einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung, die linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung und die demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung.⁹

Gemeinsam ist der Betrachtung der Konzeptionen unter dem Blickwinkel des Nacheinander und des Nebeneinander, daß dabei Gemeinsames der Konzeptionen außer Sicht bleibt. Das Gemeinsame in den Mittelpunkt zu rücken, ist PEDRO GRAFS Anliegen, das er mit seiner Idee vom Konsens verfolgt.

c) Minimalkonsens als Kompromiß im Praktischen

Von der Notwendigkeit wie der Möglichkeit eines Konsens sind alle diejenigen überzeugt, welche sich dazu äußern. Die Beiträge von PEDRO GRAF (1969) über FRIEDRICH MINNSEN (1973), HERMANN GIESECKE (1975), WOLFGANG HILLIGEN (1975a), (1973), KURT GERHARD FISCHER (1974), HERMANN GIESECKE (1975), WOLFGANG HILLIGEN (1975a) bis hin zu BERNHARD SUTOR (1976) zeigen indes, daß es schwierig ist, ihn auszumachen. Jeder der genannten Autoren beschreibt den Konsens inhaltlich anders. Selbst die von ihnen eingeführte Beschränkung, daß man keinen Maximalkonsens will, sondern einen Minimalkonsens

7 Vgl. KLAUS WALLRAVEN (1976), wobei die dritte Gruppe mangels Eigenständig wieder fallengelassen wird (S.364)

8 Vgl. KARL HÜSER (1976) S.1

9 Vgl. ANTONIUS HOLTMANN (1970) S.17ff.

("Mindestkonsens"¹⁰), der Raum für Kontroversen und offene Fragen läßt, führt bislang nicht zu Übereinstimmung. Welches letzte Werte und politische Zielvorstellungen sind, läßt sich eben, wie HANS-GEORG WEHLING zu recht bemerkt, nicht einfach bestimmen.¹¹

HANS-GEORG WEHLING hält aber auch eine solche Bestimmung aller letzten Werte und Zielvorstellungen von Politikunterricht nicht für notwendig. Er erläutert und begründet seine Auffassung am Beispiel des für Politikunterricht wichtigen Demokratiebegriffs: "Eine Verständigung über den Demokratiebegriff (Staatsform oder Lebensform?) ist nicht erforderlich. - Ähnlich wie das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keine Verständigung über weltanschauliche Prämissen darstellt, sondern einen Kompromiß im praktischen Bereich unbeschadet verschiedenartiger letzter Begründungen, so könnte es auch bei einem (Minimal-)Konsens über Ziele und Inhalte Politischer Bildung sein. Unter Beibehaltung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und politischer Positionen scheint uns hier eine Verständigung auf der mehr praktischen Ebene möglich zu sein."¹²

HANS-GEORG WEHLING stimmt darin mit der Aussage von HERBERT SCHNEIDER überein, der schreibt: "Bei den Überlegungen zum Konsensinhalt steht die Frage im Vordergrund, 'worauf' und 'was' gelernt werden soll. Da darauf offensichtlich nur schwer eine Antwort zu finden ist, kann man versuchen, auf das 'wie' auszuweichen."¹³ HERBERT SCHNEIDER kann sich auf allseitige Zustimmung für diesen Vorschlag verlassen. Zwei so unterschiedlich politisch und wissenschaftlich orientierte Autoren wie JÖRG-DIETER GAUGER¹⁴ und ROLF SCHMIEDERER¹⁵ unterstützen nämlich seinen Vorschlag.

10 PEDRO GRAF (1969) S.303

11 Vgl. HANS-GEORG WEHLING (1977) S.178

12 Ebenda

13 HERBERT SCHNEIDER (1977) S.25

14 Vgl. JÖRG-DIETER GAUGER (1975), insbesondere S. 281f.

15 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977b), insbesondere S.136

Sollte die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs diesen Weg des Minimalkonsens im Praktischen beschreiten, dann würde sie die Problematik im Verhältnis bundesdeutscher Politikdidaktik zu bundesdeutschem Politikunterricht nicht vergrößern, sondern lösen helfen. Sie dürfte dann allerdings nicht einfach eine weitere Konzeption sein, sondern müßte eine Fortentwicklung der vorhandenen Konzeptionen darstellen; deren Gemeinsames müßte ihren Kern ausmachen.

2. Elemente eines Minimalkonsenses

a) Aufklärung über relevante Lebenssituationen

ROLF SCHMIEDERER geht konsequent den Weg, Gemeinsamkeiten der Konzeptionen von Politikunterricht dort herauszuarbeiten, wo es um Vorschläge und Überlegungen zum praktischen unterrichtlichen Handeln geht.¹⁶ Sein Ergebnis gibt ihm, bei aller Vorsicht¹⁷, recht: "Tatsächlich unterscheiden sich ... die mehr praxisorientierten didaktischen Aussagen der verschiedenen Konzeptionen ... oft nicht grundsätzlich, trotz unterschiedlicher und zum Teil gegensätzlicher Ausgangspositionen."¹⁸

Um dieses Ergebnis zu konkretisieren, ordnet er die Konzeptionen für Politikunterricht zu zwei Gruppen:

Die konservativ-affirmative Konzeption "ist vor allem an der Erhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse und Machtpositionen orientiert; sie ist bemüht, eine Kritik dieser Verhältnisse zu verhindern, also 'Denkverbote' - sprich Unterrichtsverbote - zu erlassen! Am Bestehenden orientiert, braucht sie kein 'Bild einer besseren Zukunft'; utopisches Denken, Überlegungen also, welche Gesellschaft den konkreten Bedürfnissen der Menschen gerechter werden könnte als die bestehende, ist für ihre Vertreter schon

16 Vgl. ROLF SCHMIEDERER (1977b) S.136

17 ROLF SCHMIEDERER (1976) bezeichnet die von ihm aufgefundenen Übereinstimmungen selbst nur als "Thesen" (S.148)

18 ROLF SCHMIEDERER (1977b) S.138

der Anfang der Abweichung von der 'Freiheitlich-demokratischen Grundordnung',"¹⁹

Die kritisch-offene Gruppe hingegen "besteht auf einer dynamischen Auslegung des Grundgesetzes und auf dem Recht, auch bestehende Herrschaftsverhältnisse in Frage zu stellen bzw. zu kritisieren - und zwar im Interesse einer Verbesserung der Lebensqualität der Menschen. Da es für diese Gruppe kein allgemeingültiges 'Gegenbild' zum Bestehenden gibt und geben kann, muß sie eine umfassende Kritik aller gesellschaftlichen Institutionen und Erscheinungen zulassen, denn nur aus dieser Kritik, also aus dem Abwägen, was erhaltungs- und veränderungswürdig ist, kann sich eine Vorstellung von einem besseren Zustand ergeben."²⁰

ROLF SCHMIEDERER stellt bei dem Vergleich der konservativ-affirmativen Konzeption und der kritisch-offenen Gruppe weitgehende Gemeinsamkeiten vor allem bezüglich der Ziele, des didaktischen Ansatzes, der Bezugswissenschaften und des didaktisch-methodischen Ansatzes fest.²¹ Bei der Untersuchung seiner Einzelergebnisse zeigt sich, daß die vorgefundenen Gemeinsamkeiten auch den Kern der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs ausmachen.

Schon bei den Gemeinsamkeiten bezüglich der Ziele wird das augenfällig. Sie lauten nach ROLF SCHMIEDERER:

- "+ uneingeschränkte Aufklärung über relevante Lebenssituationen (im weiteren Sinne),
- + verbunden damit: Ermöglichung von Selbstreflexion der Betroffenen mit dem Ziel von Bewußtseinsbildung, Urteilsfähigkeit und Verhaltensänderung,
- + Berücksichtigung möglicher (zukünftiger) Handlungsintentionen.
- Im Gegensatz dazu neigen die affirmativen Konzeptionen zur Wissensvermittlung über staatliche Institutionen."²²

19 ROLF SCHMIEDERER (1976) S.145

20 Ebenda S.145f.

21 Vgl. ebenda S.148

22 Ebenda S.148

Nichts anderes ist auch zur Beschreibung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs festzuhalten. Auf die uneingeschränkte Aufklärung relevanter Lebenssituationen ist situativer Politikunterricht angelegt. Er will Selbstreflexion mit dem Ziel der Bewußtseinsbildung, Urteilsfähigkeit und Verhaltensänderung ermöglichen. Er berücksichtigt die Handlungsintentionen des Subjekts. Situativer Politikunterricht schließt aber auch Wissensvermittlung über staatliche Institutionen nicht aus, so daß er der Neigung der affirmativen Konzeptionen entgegenkommt. Allerdings erwirbt der Schüler solches Wissen nicht in lehrgangsmäßigen Lektionen, sondern bei der Suche nach Lösungen zur Bewältigung politischer Situationen, in denen er sich befindet. Wissensvermittlung kann so nicht Selbstzweck werden.

Als Bestandteile der Konzeption situativen Politikunterrichts finden sich auch die Gemeinsamkeiten beim didaktischen Ansatz²³ wieder. Sozialerfahrungen werden wie alle Erfahrungen bis hin zu der institutionalisierten Form der Wissenschaften zur Aufklärung der Situationen herangezogen. Das Gesamt der Erfahrungen stellt den Unterrichtsstoff dar, der allerdings kein statischer Komplex ist, sondern von den im Politikunterricht aufzuarbeitenden Situationen abhängig ist. Diesen muß er entsprechen. Auf Stoff wird im situativen Politikunterricht nicht verzichtet; er ist nur nicht mehr ein unveränderlicher Bestandteil des Unterrichts, der aufgrund seiner Unveränderbarkeit andere dominiert. Er hat sich, wie Denkweisen und Verhaltensdispositionen, aus der aufzuklärenden Situation zu rechtfertigen.

Wenn bei den Bezugswissenschaften nach ROLF SCHMIEDERER die kritischen Konzeptionen zunehmend zu Soziologie, Ökonomie und Sozialpsychologie neigen, die affirmativen Konzeptionen dagegen zur Politikwissenschaft und Staatslehre,²⁴ so werden doch von keiner Seite bestimmte Bezugswissenschaften völlig ausgeschlossen. Ebenso wenig

23 Vgl. ebenda

24 Vgl. ebenda

tut es situativer Politikunterricht. Entsprechend der aufzuklärenden politischen Situation zieht er die Ergebnisse der einzelnen Disziplinen heran: einmal mehr die einen, ein andermal mehr die anderen.

Beim didaktisch-methodischen Ansatz hält ROLF SCHMIEDERER als Gemeinsamkeiten fest:

- "+ mit einem kritischen Ansatz verbunden sind 'Fallprinzip' bzw. projektorientierter Unterricht in der einen oder anderen Form,
- + Selbsttätigkeit und Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung sind ebenso wie Gruppenarbeit positiv gewertet.
- Die Gegenposition neigt - der Relevanz von Wissensvermittlung entsprechend - zu lehrerzentrierter Unterrichtsgestaltung."²⁵

Situativer Politikunterricht bedeutet eine Neuorientierung unterrichtlichen Handelns auch im Sinne dieser - mehr oder weniger stark ausgeprägten - Gemeinsamkeiten. Situativer Politikunterricht schließt Projektorientierung und Gruppenarbeit ein, aber Lehrerzentrierung nicht in jedem Fall aus. Ein Lehrervortrag, vielleicht sogar Vorträge im Teamteaching, sind als Sozialformen ebenso zugelassen wie andere.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß situativer Politikunterricht in seiner Konzeption den von ROLF SCHMIEDERER festgestellten Gemeinsamkeiten entspricht. Er kann daher als konsensfähig und mithin als denkbare Konzeption für die Staatsschule gelten.

b) Politische Situationen und individuelle Interessenlagen

Die Konsensfähigkeit der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs wird durch HANS-GEORG WEHLING bestätigt. Dieser geht seinerseits den Weg,

²⁵ Ebenda, S.148ff.

Gemeinsamkeiten unter den vorliegenden Konzeptionen für bundesdeutschen Politikunterricht, insbesondere hinsichtlich der Unterrichtspraxis, aufzuspüren.²⁶ Die von ihm gewonnen Ergebnisse verdienen insofern besondere Beachtung, weil sie von ROLF SCHMIEDERER über KURT GERHARD FISCHER, HERMANN GIESECKE, DIETER GROSSER, BERNHARD SUTOR bis hin zu KLAUS HORNUNG unwidersprochen bleiben, als diese auf einer gemeinsamen Tagung in Beutelsbach Möglichkeiten eines Minimalkonsenses erörtern.²⁷

Drei Grundprinzipien erscheinen HANS-GEORG WEHLING in allen Konzeptionen für Politikunterricht unwidersprochen:

"1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der 'Gewinnung eines selbständigen Urteils' zu hindern. ...

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. ...

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen."²⁸

Mit diesen Grundprinzipien läßt sich auch die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs umreißen. Er nimmt die politische Situation des Schülers und seine Interessenlage auf. Situativer Politikunterricht läßt auch kontrovers den Schüler erfahren, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist. Er bekennt sich zur Mündigkeit des Schülers und ist gegen jede Überwältigung angelegt.

Situativer Politikunterricht ist also nicht einfach eine weitere Konzeption des Politikunterrichts. Er ist eine die gemeinsamen Züge der vorherigen Konzeptionen aufnehmende Konzeption. Er ist mithin eine konsensfähige

26 Vgl. HANS-GEORG WEHLING (1977) S.173ff.

27 Vgl. ebenda S.179

28 Ebenda S.179f.

Konzeption für den Politikunterricht in der Staatsschule.

c) Normentscheidung in Situationen

Der Minimalkonsens unter den Konzeptionen für Politikunterricht entsteht durch die Beschränkung auf die von allen Konzeptionen getragene Grundnorm der Mündigkeit des Schülers (Überwältigungsverbot) und dem Ausklammern der übrigen unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Ausgangspositionen. Damit entbehrt der den Minimalkonsens als Kern enthaltende situative Politikunterricht aber nicht weiterer gesellschaftlicher Normen. Sie sind nur keine fixen Größen, sondern Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung. Kontroversen in Wissenschaft und Politik werden nicht vorentschieden, sondern den Lernenden zum Entscheiden aufgegeben. HERMANN GIESECKE formuliert das so: "Auf diese Weise werden die Norm- und Sinn-Aporien nicht beseitigt, aber an die pädagogische Basis übergeben, wo sie trotz aller Gefahr des Mißbrauchs hingehören."²⁹

Der einzelne Lernende muß eben in den Situationen, in denen er sich befindet, Entscheidungen treffen. Nur in geschlossenen Gesellschaften könnten sie ihm abgenommen werden. In freiheitlichen Gesellschaften muß er sich dagegen selbst um sie bemühen. Situativer Politikunterricht hält ihn dazu an. Er verpflichtet den Lernenden zugleich, die Entscheidung nicht emotional, sondern rational unter Einbeziehung allen verfügbaren Wissens herbeizuführen.

Das kann und muß das Ergebnis haben, daß Situationen von Schülern anders bewältigt werden, als es sich der Lehrer vorstellt. Es muß auch vorkommen, daß Schüler untereinander in den gewählten Form der Situationsbewältigung differieren. Normentscheidungen können verschieden ausfallen. Toleranz ist dann bei Lehrenden wie Lernenden verlangt. Nur so ist letztlich situativer Politikunterricht eine konsensfähige Konzeption für die Staatsschule.

29 HERMANN GIESECKE (1974) S.126

3. Professionalität als Hindernis

Konsequenz aus der Konsensfähigkeit der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs wäre ein Umdenken in der bundesdeutschen Politikdidaktik. Allgemeines Bemühen müßte sein, die Verwirklichung situativen Politikunterrichts voranzubringen. Doch das fällt nicht leicht, wie ein erster Versuch zeigt.

Der Versuch entwickelt sich als Fortsetzung der Tagung verschiedener Politikdidaktiker in Beutelsbach. KURT GERHARD FISCHER (1980), DIETER GROSSER (1980), MONIKA VON TÖRNE (1980), KLAUS HORNUNG (1980), EWALD A. DORFNER (1980), ROLF SCHMIEDERER (1980) und BERNHARD SUTOR (1980) erstellen für eine Folgekonferenz in Mühlhausen Unterrichtsbeispiele, um den in Beutelsbach erreichten Minimalkonsens zu konkretisieren.³⁰ Die Beispiele handeln alle von der "Familie als Vermittlerin von Normen und Werten."

HANS-GEORG WEHLING beschreibt das enttäuschende Ergebnis: "Der Dissens der Didaktiker war auf der Expertenkonferenz von Mühlhausen offenkundig. Es gab keine Harmonie in Sachen Familie."³¹ Den Grund dafür gibt er zum Schluß seiner Betrachtung an, als er an die von ihm in Beutelsbach formulierten drei gemeinsamen Prinzipien für einen

30 Vgl. die Beiträge in SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.49ff.

31 HANS-GEORG WEHLING (1980) S.139

Minimalkonsens im Praktischen erinnert: "Reizvoll wäre es gewesen, auf das dritte Prinzip einzugehen und bei den einzelnen Tagungsbeiträgen zu fragen, inwieweit sie diesem Prinzip gerecht werden. Die Beiträge der Experten auf der Didaktiker-Konferenz in Mühlhausen wichen dem jedoch weitgehend aus."³²

Wem sie ausweichen, ist das Prinzip, daß der Schüler im Politikunterricht angehalten und in die Lage versetzt werden muß, seine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren. Es ist das Prinzip, was die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erst endgültig ausmacht. Die erarbeiteten Unterrichtsbeispiele verstoßen nicht gegen das Überwältigungsverbot, auch nicht gegen den Grundsatz, daß das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muß. Ihr Fehler ist, daß sie nicht von der politischen Situation ausgehen.

Die Politikdidaktiker von Mühlhausen gehen- wie vor der Entwicklung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs - von einem Thema aus: "Familie als Vermittlerin von Normen und Werten". Wie dieses Thema aufgefaßt werden kann, darüber streben die Auffassungen und die Unterrichtsentwürfe weit auseinander. Es fehlt das, was zur Konzentration der unterrichtlichen Bemühungen führt: die politische Situation eines Lernenden. Die Konzentration auf diesen Punkt würde erst erzwingen, daß Unterschiede überprüft und Gemeinsamkeiten festgehalten werden, was Konsens den Weg bahnen könnte.

Obwohl also Konsensfähigkeit von Politikunterricht an dessen Konzeption mittels des Situationsbegriffs gebunden ist, sind Politikdidaktiker - wie in Mühlhausen - gehindert, diese Einsicht umzusetzen. Grund ist für HANS-PETER BIEGE die Professionalität: "Es fällt uns Pädagogen viel leichter,

das, was wir für wichtig halten, die Interessen, die wir zu kennen meinen und die unserem Werthorizont entspringen, ernst zu nehmen, als die Bedürfnisse und Interessen unserer Kunden aufzuspüren. Insofern ist unsere Pädagenrolle und unser professioneller Werdegang auch ein Hindernis, das es uns schwer macht, die dritte Konsensthese ernst zu nehmen. Wir stammen fast alle aus sozialen Schichten, die nur eine Minderheit in unserer Gesellschaft repräsentieren, in jedem Fall aber leben wir in privilegierten Verhältnissen. Dazu wird noch ein Selektionsmechanismus wirksam, der bei der Ausbildung beginnt und bei den verschiedenen Einstellungsvoraussetzungen endet."³³

Diese Professionalität ist allerdings ein Hindernis, das überwindbar ist. Hilfreich ist eine intensive Beschäftigung mit den politischen Situationen Heranwachsender. Dabei muß auf sie selbst gehört werden. Was ihr Anliegen ist, können nur sie selbst artikulieren. Der größte Fehler der Mühlhausener Tagung ist darin zu suchen, daß sich die Verfasser der Unterrichtsbeispiele nicht mit Schülern, für die diese Beispiele bestimmt waren, auseinandersetzen konnten. Lernende waren nicht eingeladen; die Experten bleiben unter sich. Sie sind nicht zur Beschäftigung mit der politischen Situation der Lernenden herausgefordert.

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Weil eine Staatsschule darauf sehen muß, daß eine Unterrichtskonzeption nicht nur für die (wenigen) Schüler, Lehrer und anderen am Unterricht Beteiligten gelten darf, die in ihrem Denken und Handeln von präzise denselben politischem und wissenschaftlichem Standpunkt ausgehen, ist ein Minimalkonsens über Politikunterricht notwendig. Dieser ist durch einen Kompromiß im Praktischen zu erzielen. Worauf und was gelernt werden soll, wird hinter die Frage zurückgestellt, wie gelernt werden soll. Sowohl ROLF SCHMIEDERER wie HANS-GEORG WEHLING zeigen, daß die verschiedenen bundesdeutschen Richtungen der Politikdidaktik dazu tendieren, auf die Frage des Wie mit dem Ausgang von Situationen zu antworten. Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs kann infolgedessen selbst als Minimalkonsens angesehen werden.

Worauf und was gelernt werden soll, ergibt sich aus der Aufarbeitung der Situationen heraus. Der Schüler kommt selbst zu den Normen, die er seinem politischen Handeln zugrundelegen soll. Sie werden ihm nicht vorgegeben. Entsprechend dem Vorschlag von HERMANN GIESECKE sind die Normentscheidungen an die pädagogische Basis verlegt. Das schließt ein, daß dabei unterschiedliche Ergebnisse von Schüler zu Schüler zutage treten. Sofern der Schüler von seiner Mündigkeit Gebrauch gemacht und nach einer

intellektuellen Suchbewegung unter Einbeziehung fremder Erfahrungen zu seinen Ergebnissen gekommen ist, müssen die anderen am Unterricht Beteiligten sich dem Schülerurteil beugen.

Die Professionalität vornehmlich von Lehrern oder anderen Unterrichtsfachleuten erweist sich dabei vielfach als Hindernis. Sie verleitet immer wieder dazu, den Schülern fremde Vorstellungen als verbindlich vorschreiben zu wollen. Erst die systematische Beschäftigung mit der Situation, in der sich jeweils Schüler befinden, kann zu stärkerem Respekt vor deren subjektiver Perspektive führen.

Somit besteht auch hinsichtlich der Problematik des Minimalkonsens die Chance, bei der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs die Mündigkeit des Schülers zu wahren. Gleichzeitig werden über die Situation Politische Bildung und politisches Handeln aufs engste miteinander verknüpft. Das ergibt die berechtigte Hoffnung, daß die situative Konzeption des Politikunterrichts weitere Verfechter und eine große Verbreitung in der Schulpraxis finden wird.

Zumindest ist eine solche Praxis hinreichend zu begründen. Und auch die Probleme der Verwirklichung sind ersten gedanklichen Lösungen zuzuführen. Unabhängig von weiteren Ergänzungen in der Begründung und Verfeinerungen der Überlegungen zu seiner Verwirklichung, kommt es darauf an, solchen Politikunterricht zu versuchen, um Erfahrungswerte in großem Umfang zu ihm zu sammeln. Diese Erfahrungswerte können der Diskussion um die Konzeption nämlich neue Impulse geben.

Rückblick und Schluß

Etabliert ist Politikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland durch seinen Platz in den Studentafeln der Schulen, seine Lehrpläne, seine Didaktischen Medien und eine auf ihn ausgerichtete Lehrerbildung nur scheinbar. Noch fehlt für den Großteil des Unterrichts das Interesse der Schüler. Persönliche Erfahrungen wie neuere empirische Erhebungen weisen darauf hin, daß Schüler nur den Teil des angebotenen Politikunterrichts akzeptieren, der an Situationen ansetzt, in denen sie sich befinden. Für diesen Politikunterricht muß es eine Konzeption geben. Es muß sich ein plausibles System von Aussagen finden lassen, das ihn beschreibt. Das ist die Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

Das Interesse an einer Antwort ist groß. Es resultiert daraus, daß dieser Politikunterricht offenkundig weder die Schüler zu indoktrinieren noch bei ihnen ein Befremden bei der Begegnung mit Ergebnissen der Sozialwissenschaften auszulösen vermag, also ihre Mündigkeit wahrt und weiterentwickelt.

Für die Suche nach einer Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs ergeben sich zwei Fragerichtungen. Die erste Fragerichtung ist auf die Begründung der Konzeption aus: Warum konzipiert man überhaupt Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs? Die zweite Fragerichtung geht der Verwirklichung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs nach: Wie

konzipiert man Politikunterricht mittels des Situationsbegriffs?

Mit einer hermeneutischen Rekonstruktion der Fachdiskussion zur Konzeption eines situativen Politikunterrichts wird die Beantwortung der beiden Fragen angegangen. Begrenzt wird die Literaturdurchsicht thematisch auf den Politikunterricht, der in der Schule stattfindet. Bei den Publikationen werden vorrangig Buchveröffentlichungen herangezogen. Hinzu genommen werden Anthologien, welche über die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und die nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht handeln, weil beide Richtlinienentwürfe an der Entwicklung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs Anteil haben. Das Vorverständnis wird von der Vermutung der Eigenständigkeit der Konzeption und der Schlüsselstellung des Situationsbegriffs in ihr getragen. Er führt die einzelnen Aussagen der Konzeption zueinander. Mit ihm werden politisches Handeln und Politische Bildung miteinander verbunden. Er gibt damit der Konzeption Sinn und Namen.

Tatsächlich findet sich die Begründung für die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs in der Verbindung von Politischer Bildung und politischem Handeln. Politische Situationen dem Politikunterricht zugrunde zu legen, bedeutet, politisches Handeln der Schüler zu initiieren. Für denjenigen, der sich in einer Situation befindet, beinhaltet sie ein aktuelles Beteiligt- und Betroffensein. Er kann sich daher nicht passiv verhalten. Er wird herausgefordert, aktiv zu sein, um die Situation zu bewältigen. Die Aktivität bezieht sich auf Erkenntnisbemühungen wie ihre Umsetzung in konkretes Handeln.

Die pragmatische Philosophie JOHN DEWEYS steht hier Pate. Ihr entlehnt THEODOR WILHELM den Situationsbegriff und wird dadurch zum Begründer der Konzeption. Für die von ihm proklamierte Wende der politischen Erziehung kommt es vor allem darauf an, Situationen für die Motivation des Lernens

der Schüler zu nützen, um ein Versagen der politischen Erziehung wie in der Weimarer Republik für die junge bundesdeutsche Demokratie zu verhindern. Er selbst will zu Partnerschaftserziehung motivieren. Andere greifen für Sozialkunde, Gewissensbildung, Gemeinschaftskunde oder Staatsbürgerkunde Situationen als besonders motivierende Lernanlässe auf. Sie pflegen so - teilweise besser als THEODOR WILHELM selbst - den Gebrauch des Situationsbegriffs und den Gedanken der Konzeption des Politikunterrichts mit ihm.

Man muß allerdings richtiger in dieser Phase der Begründungsdiskussion von einer Teilkonzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs sprechen. Nur der Unterrichtsbeginn versucht die Beziehung zum politischen Handeln der Schüler über die Situation herzustellen. Den Rest des Unterrichts bestimmen politische Ideale von Partnerschaft, Mitmenschlichkeit, Tugendhaftigkeit, Gemeinschaft oder Staat.

Das ändert die zweite politikdidaktische Wende. Berichte und Erhebungen über die mangelnde Einsatzbereitschaft Jugendlicher für die bundesdeutsche Demokratie führen zu einer Neubestimmung vornehmlich des Inhalts von Politikunterricht durch hessische Politikdidaktiker. Den Gedanken, daß der Situationsbegriff nur zur Formulierung besonders motivierender Lernanlässe zu wenig genutzt wird und zukünftig auch den Inhalt einzelner Einheiten von Politikunterricht beschreiben soll, bringt ein Schüler von THEODOR WILHELM, HERMANN GIESECKE, ein.

Er verbindet allerdings jede Situation zugleich mit einem konfliktorientierten Theoriemodell von Politik, schreibt dementsprechend auch von Konfliktsituationen oder gar nur Konflikten. Selbst muß er erfahren, daß eine Gleichsetzung von Politik mit Politik so einfach nicht möglich ist, weil es mindestens zwei wissenschaftliche Sichtweisen von Konflikt in einer Demokratie gibt: eine formale und eine materiale. Er selbst wechselt von der ersten zu der -

seiner Meinung nach - fortschrittlicheren zweiten. Andere Politikdidaktiker erkennen ein Konfliktmodell von Politik nicht an.

Infolge der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wird die Bestimmung von Situation als Konfliktsituation fragwürdig. Politisch kann eine Situation auch sein, wenn nur eine Unsicherheit des Handelnden besteht (FRANZ HEINISCH), für ihn lediglich ein Problem vorhanden ist (FRIEDRICH ROTH) oder sich eben die Ordnungsfrage stellt (BERNHARD SUTOR und andere). Davon, daß es nur mittelbare politische Situationen sein dürfen, rückt schon HERMANN GIESECKE selbst ab. Unmittelbare politische Situationen läßt er in der Neuauflage seiner "Didaktik der politischen Bildung" selbst zu. FRIEDRICH ROTH findet eine Festlegung von politischer Situation, die keine Vorfestlegung von seiten irgendeines wissenschaftlichen Verständnisses von Politik beinhaltet, wenn er verlangt, konsequent das als Situation für Politikunterricht zu akzeptieren, was im Erfahrungshorizont des Lernenden diesem für die Beschäftigung im Politikunterricht wichtig erscheint. Es ist dann der wissenschaftlichen Aufarbeitung im Unterricht aufgegeben zu klären, ob es sich nur um eine private oder persönliche Situation handelt oder um Politik.

Damit kommt zum Ausdruck, daß die Konzeption des Politikunterrichts neu auf eine rationale Bewältigung der Situation unter Zuhilfenahme persönlicher Erfahrungen bis hin zu ihren institutionalisierten Ergebnissen in den Wissenschaften festgelegt wird. Betont wird nochmals, daß der Situationsbegriff nun mehr als einen besonders motivierenden Lernanlaß formuliert. Er formuliert über den Inhalt ganze Unterrichtseinheiten von Politikunterricht, wenn verlangt wird, daß die Situationsaufklärung so weit getrieben werden muß, bis der Schüler durch Handeln die Situation abschließen kann.

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des

Situationsbegriffs hat sich vorgearbeitet. Ihr wird aber von den Politikdidaktikern ein zwar wachsender, aber immer noch begrenzter Teil des Politikunterrichts nur überantwortet: zwar ganze Unterrichtseinheiten, aber nicht alle Unterrichtseinheiten. Es werden immer noch neben situationsorientierten Unterrichtseinheiten lehrgangsmäßige vorgeesehen. Auch ROLF SCHMIEDERER verharret in dieser Position.

Zweifel an der Wirksamkeit dieses lehrgangsmäßigen Politikunterrichts auf das politische Handeln der Schüler, wie sie zahlreiche empirische Untersuchungen hegen, führen zur curricularen Wende der Politikdidaktik und zum endgültigen Durchbruch für die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs. Wegbereiter sind WOLFGANG W. MICKEL und SIEGFRIED GEORGE, die den Politikunterricht grundsätzlich auf Situationen ausrichten wollen und verlangen, daß sich in diesem Sinn der Lehrplan zu einem Curriculum zu wandeln habe.

Allerdings wird der Weg für den direkten Bezug zu Situationen nicht gleich frei. Erst etablieren sich in den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und den nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht noch vorformulierte Lernziele, die den direkten Situationsbezug abbrechen beziehungsweise unterbrechen. Erst als von WOLFGANG GEIGER, HERMANN AMMON und JÜRGEN ZIMMER nachgewiesen wird, daß die Vorgabe von Verhaltensdispositionen unmöglich ist, weil man sie nur in einer intellektuellen Suchbewegung abklären kann, welche der Lernende selbst zu vollziehen hat, kommt es zur ersten reinen Ausrichtung eines Curriculums auf Situationen durch ERNST-AUGUST ROLOFF.

Nochmals wird betont, daß für den Politikunterricht die Situationen genügen, in denen sich Schüler aktuell befinden. Den damit verbundenen Verzicht auf zukünftige Situationen begründet JÜRGEN ZIMMER damit, daß in den dem Lernenden gegenwärtigen Situationen mit ihren kontradiktorischen

Elementen Künftiges genug angelegt ist, so daß auch eine Qualifikation auf eine Veränderung der bestehenden politischen Praxis hin erfolgen kann.

Damit ist die Antwort auf die Frage nach der Begründung der Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs erbracht. Ihr Kern ist, daß über die politische Situation politisches Handeln mit politischen Bildungsprozessen verbunden werden kann, die zu einer aufgeklärten politischen Praxis befähigen. Offen bleibt bislang die Identifikation solcher verbindenden politischen Situationen. Es werden immer wieder Beispiele angeführt. Wie aber solche aufzufinden sind, bedarf als erstes Problem zur Verwirklichung der Konzeption eingehender Klärung.

Das Vergleichen der Beispiele, das Nachgehen angegebener theoretischer Bezüge und das Zurückverfolgen von Entstehungszusammenhängen führen zu einer Bestimmung des Situationsbegriffs. Situation meint einen konkreten Abschnitt aus dem Handeln eines Subjekts, welcher der Herstellung einer bestimmten Relation zwischen Thema, Handeln sowie Typisierung der Rahmenbedingungen gewidmet ist. Politische Situation ist ein konkreter subjektiver Ausschnitt politischen Handelns. Politikunterricht interessieren politische Situationen in dem Stadium, in dem sie sich anbahnen.

Mit dem Situationsbegriff als Suchinstrument kann die Identifikation von Situationen angegangen werden. Die Subjektgebundenheit der Situation verweist darauf, daß nur über das Subjekt und seine Interpretation Situationen erfahrbare sind. Also kommen als Methoden, Angaben über Situationen zu gewinnen, nur Verfahren infrage, welche die Interpretation von Handelnden über den Handlungsabschnitt aufnehmen: teilnehmende Beobachtung, Fragebogenerhebung und biographische Methode. Entsprechende Versuche stecken allerdings in den Anfängen.

Das anschließende Problem, welche Vorgaben sich für unterrichtliches Handeln beim Aufgreifen solcher identifizierten Situationen ergeben, wird dadurch angegangen, daß für die

unterrichtlichen Handlungsfelder die Bemerkungen der einzelnen Politikdidaktiker zusammengetragen werden, die sie im Zusammenhang mit der Begründung der Konzeption machten. Es ergeben sich so eine Fülle von Vorgaben für die Unterrichtsdimensionen, die Unterrichtsphasen, die Unterrichtsebenen, die Unterrichtslegitimation, die Unterrichtsbedingungen und die Entscheidungsträger. Diese haben im Einzelfall noch manche Präzisierung nötig.

Durchgängig ist ihnen, daß sie ein sehr starkes Moment an Subjektivität in den Politikunterricht hereinbringen. Die Sichtweise des Subjekts, des Schülers, wird immer wieder aufgenommen. Allerdings wird es bei ihr nicht belassen. Wie schon in der Begründungsdiskussion angesprochen wird der Schüler angehalten, sich mit seinen subjektiven Vorstellungen anhand von Erfahrungen anderer, mitlernender Subjekte oder Vertretern der Wissenschaften, rational auseinanderzusetzen. Seine subjektive Sicht wird zur Prüfung und Fortentwicklung herausgefordert, ohne daß ihm Ergebnisse vorgeschrieben werden. Subjektivität wird von der Konzeption situativen Politikunterrichts nicht als Störung empfunden, sondern als Moment menschlichen, gerade auch politischen Handelns, an dem allerdings zu arbeiten ist. Konkrete subjektive Abschnitte politischen Handelns verlangen intellektuelles Tätigsein. Wenn man an ihrem Anfang steht, muß man einen rationalen Weg finden, sie zu einem Ende zu führen.

Da Vorgaben mit einer solchen Tendenz abgehoben sind von den Vorgaben anderer, den Politikunterricht bislang bestimmender Konzeptionen, gilt es als drittem dem Problem nachzugehen, wie eine solche Konzeption in der Staatsschule verwirklicht werden soll, welche auf einen Minimalkonsens verpflichtet ist.

Es stellt sich heraus, daß die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs selbst als Minimalkonsens angesehen werden kann. Sowohl ROLF SCHMIEDERER als auch HANS-GEORG WEHLING zeigen, daß die

verschiedenen bundesdeutschen Richtungen der Politikdidaktik auf die Frage des Wie des Unterrichts mit dem Ausgang von Situationen antworten. Sie müßten dann im Sinne eines Kompromisses im Praktischen nur noch akzeptieren, daß dahinter das, worauf und was gelernt werden soll, zurücktreten kann. Dieses kann sich dann aus der Aufarbeitung der Situationen ergeben. So kommt der Schüler selbst zu den Normen, die er seinem politischen Handeln zugrundelegen will. Entsprechend dem Vorschlag von HERMANN GIESECKE sind dann die Normentscheidungen an die pädagogische Basis verlegt. Mit der Mündigkeit des Schülers wird ernst gemacht, soweit die Professionalität der Lehrer und der anderen Unterrichtsfachleute sich in diesem Sinn selbst bescheidet.

Damit sind Lösungen zu den Problemen der Verwirklichung der Konzeption situativen Politikunterrichts skizziert. Sie zeigen in ihrer Gesamtheit das Bemühen der Konzeption situativen Politikunterrichts, Politische Bildung und politisches Handeln in Sinn der Selbstbestimmung der Herauwachsenden miteinander zu verbinden. Jeglicher Indoktrination wird vorgebaut. Die an die Konzeption gerichtete Erwartung nach Achtung der Mündigkeit des Schülers wird in der Theoriebildung eingelöst.

Indem die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs die Aufarbeitung der Situation durch Schüler an intellektuelle Sachbewegungen unter Einbeziehung fremder Erfahrungen knüpft, gibt sie der Beschäftigung der Schüler mit Sozialwissenschaften Sinn. Sie beugt einer Fremdheit der Schüler gegenüber deren Ergebnissen vor. Sie wird auch der diesbezüglichen Erwartung in ihren theoretischen Aussagen gerecht.

Die Konzeption des Politikunterrichts mittels des Situationsbegriffs verspricht so, den Politikunterricht auch bei den Schülern zu etablieren. Ob dieses Versprechen einzuhalten ist, kann aber erst eine breite praktische Erprobung zeigen.

Literaturverzeichnis

Zeitschriften und ihre Abkürzungen:

- Arg = Argument, Karlsruhe 1958ff.
 APuZ = Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn 1951ff.
 BSch = Bayerische Schule, München 1948ff.
 BuE = Bildung und Erziehung, Stuttgart 1948ff.
 DBF = Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Wiesbaden 1905ff.
 did = didactica, Kastellaun 1967
 GWK = Gegenwartskunde, Opladen 1952ff.
 GSE = Gesellschaft - Staat - Erziehung, Frankfurt 1956ff.
 GWU = Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1950ff.
 NS = Neue Sammlung, Göttingen 1961ff.
 Päd.Rd = Pädagogische Rundschau, Kastellaun 1947ff.
 PW = Pädagogische Welt, Donauwörth 1947ff.
 PB = Politische Bildung, Stuttgart 1968ff.
 PolDi = Politische Didaktik, Stuttgart 1977ff.
 ZfPäd = Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1955ff.
 ZfS = Zeitschrift für Soziologie, Stuttgart 1972ff.

Nachfolgend gibt die Jahreszahl in Klammern den Zeitpunkt der Erstveröffentlichung (gegebenenfalls in deutscher Sprache) an. Sofern keine weitere Jahreszahl vermerkt ist, beschreibt die in Klammern auch das der Zitierung zugrundegelegte Erscheinungsjahr.

1. ACKERMANN, PAUL (1973) Hrsg.: Curriculumrevision in sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Stuttgart
2. ADORNO, THEODOR W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit? in: 5. GSE (1960) S.3ff.
3. AMMON, HERMANN (1976): Zum Begriff des Verhaltens in der Lernzielkonzeption für den politischen Unterricht, in: 26. APuZ (1976) Heft 41 S.12ff.
4. AMMON, HERMANN (1981a) - ROTH, FRIEDRICH Hrsg.: Sozialkunde, München
5. AMMON, HERMANN (1981b): Zur Theoriegeschichte der politischen Bildung seit 1945, in: HERMANN AMMON (1981a) S.9ff.
6. ANDREAE, HUGO (1960): Der Unterricht in der Gemeinschaftskunde, Hamburg 1963

7. ANDREAE, HUGO (1968): Zur Didaktik der Gemeinschaftskunde, Hamburg
8. ARNOLD, KARL-HEINZ (1981): Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften, Weinheim
9. ARNOLD, ROLF (1979) - MARZ, FRITZ: Einführung in die Bildungspolitik, Stuttgart
10. ASSEL, HANS-GÜNTHER (1969): Kritische Gedanken zu den Denkansätzen der politischen Bildung, in: 19. APuZ (1969) Heft 31 S.3ff.
11. ASSEL, HANS-GÜNTHER (1970): Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung, München
12. BAHRO, HORST (1977): Bildungspolitik, Bonn
13. BECK, JOHANNES (1970) u.a. Hrsg.: Erziehung in der Klassengesellschaft, München
14. BECK, GERTRUD (1973) - HILLIGEN, WOLFGANG Hrsg.: Politische Bildung ohne Fundament, Neuwied
15. BECKER, EGON (1967) - HERKOMMER, SEBASTIAN - BERGMANN, JOACHIM: Erziehung zur Anpassung? Bad Schwalbach
16. BEDNARZ, HEINER (1978): Obdachlose Familien in der Bundesrepublik, in: 27. GWK (1978) S.107ff.
17. BEHRMANN, GÜNTHER C. (1972): Sozialgs System und politische Sozialisation, Stuttgart 1975
18. BEHRMANN, GÜNTHER C. (1978a) - JEISMANN, KARL-ERNST - SÜSSMUTH, HANS Hrsg.: Geschichte und Politik, Paderborn
19. BEHRMANN, GÜNTHER C. (1978b): Politik - Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik, in: GÜNTHER C. BEHRMANN (1978a) S.109ff.
20. BELGRAD, JÜRGEN (1977): Didaktik des integrierten Politischen Unterrichts, Weinheim
21. BERGSTRÄSSER, ARNOLD (1956): Das Wesen der politischen Bildung, in: HEINRICH SCHNEIDER (1975a) S.55ff.
22. BETTI, EMILIO (1962): Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften, Tübingen
23. BIEGE, HANS-PETER (1982): Wem nützt der Konsens? in: SIEGFRIED SCHIELE (1982) S.127ff.
24. BINDER, GERHART (1953) - FREDE, GÜNTHER - KOLLNIG, KARL - MESSERSCHMID, FELIX: Politische Bildung und Erziehung, Stuttgart
25. BLANKERTZ, HERWIG (1969): Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975
26. BLANKERTZ, HERWIG (1972) Hrsg.: Curriculumforschung, Essen
27. BÖRSS, THEODOR (1972) - LINGELBACH, KARL-CHRISTOPH: Zum Begriff des "Lernzieles", in: WOLFGANG KLAFKI (1972) S.23ff.

28. BOHNSACK, FRITZ (1976): Erziehung zur Demokratie, Ravensburg
29. BRIESE, VOLKER (1981) - HEITMEYER, WILHELM - KLÖNNE, ARNO Hrsg.: Entpolitisierung der Politikdidaktik? Weinheim
30. BRUNNHUBER, PAUL (1970): Leitlinien der Sozialkunde, Donauwörth
31. BUBA, HANS-PETER (1980): Situation, Berlin
32. BUCHHEIM, HANS (1981): Theorie der Politik, München
33. BUCK, GÜNTHER (1967): Lernen und Erfahrung, Stuttgart
34. BÜNGER, WILLI (1959) - GÖTZEN, HEINRICH: Gemeinschaftskunde im Gesamtunterricht, Stuttgart
35. BÜTTNER, OSKAR (1950): Sozialkunde auf der Oberstufe, in: ANTON WITTMANN (1950a) S.117ff.
36. Bundeszentrale (1957) für Heimatdienst Hrsg.: Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule, Bonn
37. Bundeszentrale (1958) für Heimatdienst Hrsg.: Politische Bildung und Erziehung im Rahmen der Volksschule und der Volksschullehrerbildung, Bonn
38. Bundeszentrale (1970) für politische Bildung Hrsg.: Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht, Bonn
39. Bundeszentrale (1974) für politische Bildung Hrsg.: Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik, Bonn
40. BUBHOFF, HEINRICH (1968): Politikwissenschaft und Pädagogik, Berlin
41. CASTNER, THILO (1972) - CASTNER, HARTMUT: Emanzipation im Unterricht, Bad Homburg
42. CHRISTIAN, WOLFGANG (1974): Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, Köln
43. CLAUBEN, BERNHARD (1981a): Kritische Politikdidaktik, Opladen
44. CLAUBEN, BERNHARD (1981b): Methodik der politischen Bildung, Opladen
45. DAHRENDORF, RALF (1961): Gesellschaft und Freiheit, München
46. DAUENHAUER, ERICH (1969a): Didaktik des politischen Unterrichts, Rinteln
47. DAUENHAUER, ERICH (1969b): Beispiel eines Lehrplans, in: ERICH DAUENHAUER (1969a) S.246ff.
48. DEDERING, HEINZ (1974): Konfliktsituationen als Ansatz eines sozialwissenschaftlichen Curriculums für die Sekundarstufe I, in: 28. Päd.Rd. (1974) S.202ff.

49. DEDERING, HEINZ (1976): Curriculumentwicklung,
Kastellaun
50. DEDERING, HEINZ (1981a)Hrsg.: Konflikt als paedagogicum
Frankfurt
51. DEDERING, HEINZ (1981b): Ausgangssituation, Ziel und
Inhalt des Buches, in: HEINZ DEDERING (1981a) S.3ff.
52. DEDERING, HEINZ (1981c): Unterrichtsorganisation, in:
HEINZ DEDERING (1981a) S.183ff.
53. DEWEY, JOHN (1938): Logic. The theory of inquiry, New
York 1955
54. DEWEY, JOHN (1939): Principles of Logic, in: JOSEPH
RATNER (1939) S.890ff.
55. DICHANZ, HORST (1969): Didaktische Modelle politischer
Bildung, Münster: Dissertation
56. DIECKMANN, JOHANN (1975) - BOLSCO, DIETMAR: Gesell-
schaftswissenschaftlicher Unterricht, Bad Heilbrunn
57. DIEBENBACHER, HARTMUT (1976): Politische Bildung und
Staatsideologie, Frankfurt
58. DJT-SchulGE (1981): Schule im Rechtsstaat Band I -
Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen
Juristentages, München
59. DOHMEN, GÜNTHER (1968a) - MAURER, FRIEDEMANN Hrsg.: Unter-
richt, München 1971
60. DOHMEN, GÜNTHER (1968b) - MAURER, FRIEDEMANN: Vorwort,
in: GÜNTHER DOHMEN (1968a) S.7ff.
61. DORFNER, EWALD A. (1980): Reflexion über eine Unter-
richtseinheit in einer 8. Hauptschulklasse "Familie als
Vermittlerin von Normen und Werten", in: SIEGFRIED
SCHIELE (1980) S.83ff.
62. DRESCHER, REINHOLD (1976) - HURYCH, FRIEDRICH Hrsg.:
Innere Differenzierung, Regensburg
63. DÜRING, PAUL (1968): Politische Bildung in der Grund-
schule und Hauptschule, München
64. EHRMANN, HENRY W. (1957): Politische Bildung, Weinheim
65. ELLWEIN, THOMAS (1955): Pfl egt die deutsche Schule
Bürgerbewußtsein? München
66. ELLWEIN, THOMAS (1964): Politische Verhaltenslehre,
Stuttgart
67. ENGELHARDT, RUDOLF (1964): Politisch bilden - aber wie?
Essen
68. ENGELHARDT, RUDOLF (1968): Urteilsbildung im politischen
Unterricht, Essen 1971
69. ENGEL, JOACHIM (1972): Afrika im Schulbuch unserer Zeit,
Hamburg

70. FEULNER, HANNA (1950): Sozialkunde als Prinzip im 1. - 4. Schuljahr, in: ANTON WITTMANN (1950a) S.62ff.
71. FISCHER, KURT GERHARD (1960) - HERMANN, KARL - MAHRENHOLZ, HANS: Der politische Unterricht, Bad Homburg.
72. FISCHER, KURT GERHARD (1965) - HERMANN, KARL - MAHRENHOLZ, HANS: Der politische Unterricht, Bad Homburg.
73. FISCHER, KURT GERHARD (1974): Theorie und Praxis von Consensus und Dissensus, Hannover
74. FISCHER, KURT-GERHARD (1975) Hrsg.: Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1977
75. FISCHER, KURT GERHARD (1979): Vom Unterrichtsprinzip zur Fächerintegration, in: WOLFGANG MICKEL (1979) S.195ff.
76. FISCHER, KURT GERHARD (1980): Das Konsens-Problem und die Praxis des Politischen Unterrichts, in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.49ff.
77. FLECHSIG, KARL-HEINZ (1975) - HALLER, HANS-DIETER: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart 1977
78. FOHRBECK, KARLA (1971) - WIESAND, ANDREAS J. - ZAHAR, RENATE: Heile Welt und Dritte Welt, Opladen
79. FORSTER, HANS (1971) - HACHGENEI, WILHELM J. Hrsg.: Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung, Mainz
80. FREIWALD, HELMUT (1973) - MOLDENHAUER, GEBHARD - FISCHER, HANS-JOACHIM Hrsg.: Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der Bundesrepublik, Düsseldorf
81. FREY, KARL (1975a) Hrsg.: Curriculum-Handbuch Band I, München
82. FREY, KARL (1975b) Hrsg.: Curriculum-Handbuch Band II, München
83. FREY, KARL (1975c) Hrsg.: Curriculum-Handbuch Band III, München
84. FRIEDRICHS, JÜRGEN (1971) - HARTMUT LÜDTKE: Teilnehmende Beobachtung, Weinheim
85. FRIEDRICHS, JÜRGEN (1974): Situation als soziologische Erhebungseinheit, in: 3.ZfS (1974) S.44ff.
86. GAGEL, WALTER (1974): Sicherung vor Anpassungsdidaktik? in: ROLF SCHÖRKEN (1974) S.15ff.
87. GAGEL, WALTER (1979): Politik - Didaktik - Unterricht, Stuttgart
88. GAGEL, WALTER (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983

89. GAUGER, JÖRG-DIETER (1975): Kurskorrektur - Anstöße zu einer Neuorientierung der Politischen Bildung, in: PETER GUTJAHR-LÖSER (1975) S.279ff.
90. GEIGER, WOLFGANG (1974): Lernziele und politischer Unterricht, in: 23. GWK (1974) S.17ff.
91. GEORGE, SIEGFRIED (1972): Einführung in die Curriculum-Planung, Ratingen
92. GIESECKE, HERMANN₁ (1965): Didaktik der politischen Bildung, München₁ (Erstauflage)
93. GIESECKE, HERMANN₉ (1972): Didaktik der politischen Bildung, München₉ 1974 (Neuausgabe)
94. GIESECKE, HERMANN (1973): Methodik des politischen Unterrichts, München₃ 1975
95. GIESECKE, HERMANN (1974) - GAGEL, WALTER - KNEPPER, HERBERT - MENNE, DIETER - SCHÖRKEN, ROLF: Pädagogische und politische Funktionen von Richtlinien, in: 14. NS (1974) S.84ff.
96. GIESECKE, HERMANN (1975): Plädoyer für eine praktische und praktikable politische Didaktik, in: KURT GERHARD FISCHER (1975) S.53ff.
97. GOTTSCHALCH, WILFRIED (1972): Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt
98. GRAF, PEDRO (1969): Über die Notwendigkeit eines "common sense" unter den politischen Bildnern, in: 14. GSE (1969) S.294ff.
99. GRONEMEYER, REIMER (1981): Schüler und Zigeuner: Blick auf eine oppositionelle Kultur - Anstöße und Materialien für den Unterricht, in: 5. PolDi (1981) Heft 1 S.62ff.
100. GROSSER, DIETER (1977): Politische Bildung, München
101. GROSSER, DIETER (1980): Thesen zu einer Unterrichtssequenz zum Thema "Familie als Vermittlerin von Normen und Werten", in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.64ff.
102. GRUNDMANN-ROCH, ANNELIESE (1974): Übersicht über das curriculare Verfahren, in: ROLF SCHÖRKEN (1974) S.37ff.
103. GUTJAHR-LÖSER, PETER (1975) - KNÜTTER, HANS-HELMUTH Hrsg.: Der Streit um die politische Bildung, München
104. GUTJAHR-LÖSER, PETER (1979) - KNÜTTER, HANS-HELMUTH Hrsg.: Die realistische Wende in der Politischen Bildung, München
105. HABERMAS, JÜRGEN (1961a) Hrsg: Student und Politik, Neuwied
106. HABERMAS, JÜRGEN (1961b): Reflexionen über den Begriff der politischen Beteiligung, in: JÜRGEN HABERMAS (1961b) S.11ff.

107. HÄTTICH, MANFRED (1975): Konflikt und Integration, in: JÜRGEN WEBER (1975) S.14ff.
108. HEINISCH, FRANZ (1970): Politische Bildung - Integration oder Emanzipation, in: JOHANNES BECK (1970) S.155ff.
109. HEINRICH, HANS (1962): Sozialkunde und Sozialerziehung, Ansbach 1964
110. HENNIS, WILHELM (1957): Das Modell des Bürgers, in: WILHELM HENNIS (1968) S.201ff.
111. HENNIS, WILHELM (1968) Hrsg.: Politik als praktische Wissenschaft, München
112. HILLIGEN, WOLFGANG (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt
113. HILLIGEN, WOLFGANG (1961): Worauf es ankommt, in: HEINRICH SCHNEIDER (1975a) S.164ff.
114. HILLIGEN, WOLFGANG (1975a): Ziele des politischen Unterrichts - noch konsensfähig? in: 25. APuZ (1975) Heft 15 S.3ff.
115. HILLIGEN, WOLFGANG (1975b): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, Opladen 1976
116. HILLIGEN, WOLFGANG (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts III, Opladen
117. HOLTSMANN, ANTONIUS (1970): Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, in: Bundeszentrale (1970) S.10ff.
118. HOLTSMANN, ANTONIUS (1972) Hrsg.: Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen
119. HORNING, KLAUS (1966): Politik und Zeitgeschichte in der Schule, Villingen
120. HORNING, KLAUS (1980): Familie als Vermittlerin von Normen und Werten, in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.73ff.
121. HÜSER, KARL (1976) - BECKERS, WILHELM - KÜPPER, FERDINAND: Politische Bildung in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert, Neuwied
122. IBRAHIM, MARTHA (1976) - PAUL-KOHLHOFF, ANGELA: Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler, Hannover
123. JAIDE, WALTER (1963): Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Neuwied 1964
124. JENKNER, SIEGFRIED (1976a) - STEIN, GERHARD Hrsg.: Zur Legitimationsproblematik bildungspolitischer Entscheidungen, Saarbrücken
125. JENKNER, SIEGFRIED (1976b) - STEIN, GERHARD: Einleitung, in: SIEGFRIED JENKNER (1976a) S.8ff.

126. KAISER, HERMANN-JOSEF (1972) - MENCK, PETER: Methodik und Didaktik, in: PETER MENCK (1972) S.145ff.
127. KLAFKI, WOLFGANG u.a. (1970) Hrsg.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 2, Frankfurt
128. KLAFKI, WOLFGANG (1972) - LINGELBACH, KARL CHRISTOPH - NICKLAS, HANS W. Hrsg.: Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt 1972
129. KNIFFLER, CARTER (1967) - SCHLETTE, HANNA: Politische Bildung in der Bundesrepublik, Neuwied
130. KÖHLER, GERD (1973) - REUTER, ERNST Hrsg.: Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1974
131. KÖHLER, GERD (1974) Hrsg.: Wem soll die Schule nützen? Frankfurt
132. KÖNIG, RENÉ (1952) Hrsg.: Das Interview, Köln 1966
133. KÖNIG, RENÉ (1974) Hrsg.: Handbuch der empirischen Sozialforschung Band 4 Komplexe Forschungsansätze, Stuttgart
134. KOPP, FERDINAND (1949): Erziehung zum Mitmenschen, Donauwörth
135. KOPP, FERDINAND (1950): Der Unterricht in der Sozialkunde, Donauwörth
136. KOPP, FERDINAND (1962): Didaktik der Sozialkunde, Donauwörth
137. KÜHN, PETER (1977): Theoretischer Pluralismus und politischer Unterricht, Frankfurt
138. KÜHR, HERBERT (1980): Politische Didaktik, Königstein
139. LEMBERG, EUGEN (1964): Nationalismus Band I und Band II, Reinbek
140. LEMBERG, EUGEN (1965): Nationalismus als Problem der politischen Erziehung, in: 15. APuZ (1965) Heft 10 S.3ff.
141. LEWIN, KURT (1936): Grundzüge der topologischen Psychologie, Bern 1969
142. LINGELBACH, KARL CHRISTOPH (1967): Der "Konflikt" als Grundbegriff der politischen Bildung 1. Teil und 2. Teil, in: 21. Päd.Rd. (1967) S.48ff. und S.125ff.
143. LINGELBACH, KARL CHRISTOPH (1970): Zum Verhältnis der "allgemeinen" zur "besonderen" Didaktik. Dargestellt am Beispiel der politischen Bildung, in: WOLFGANG KLAFKI (1970) S.93ff.
144. LINGELBACH, KARL CHRISTOPH (1981): Konfliktdidaktik und Schulerziehung, in: HEINZ DEDERING (1981) S.85ff.
145. LITT, THEODOR (1954): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes (Wesen und Aufgaben der politischen Erziehung), Heidelberg 1964

146. LOHMAR, ULRICH (1970): Politik in der Hauptschule, Düsseldorf
147. LOHMAR, ULRICH (1972) Hrsg.: Soziologische Aspekte bei der didaktischen Planung von Medien und Kommunikationsverfahren in der Politischen Bildung, Paderborn
148. LUERS, ULF (1971) - BÜTTENBENDER, GERHARD - RITTEL-MAYER, CHRISTIAN - MÜLLER, JOCHEN - GRÖSCH, DIETER Hrsg.: Selbsterfahrung und Klassenlage, Frankfurt
149. MACCOBY, ELEANOR E. (1952) - MACCOBY, NATHAN: Das Interview: ein Werkzeug der Sozialforschung, in RENÉ KÖNIG (1952) S.37ff.
150. MAIER, HANS (1975): Grenzen der Konfliktpädagogik, in: 6. PB (1973) S.65ff.
151. MARZ, FRITZ (1977) - KOHL, WERNER - STEINGRÜBER, DIETER: Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht, Stuttgart
152. MARZ, FRITZ (1978) - AUGÉ, ELYANE - KETTLER, SABINE: Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule, Stuttgart
153. MASSING, PETER (1977): Kritische Anmerkungen zur "Verrechtlichung" in der Bildungspolitik. Manuskript für den Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft, Bonn
154. MEERTEN, EGON (1980): Der situationsorientierte Curriculumansatz, Königstein
155. MENCK, PETER (1972) - THOMA, GÖSTA Hrsg.: Unterrichtsmethode, München
156. MENCK, PETER (1975): Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt
157. MESSERSCHMID, FELIX: Politische Bildung und Erziehung, Stuttgart
158. MICKEL, WOLFGANG W. (1965): 20 Jahre politische Bildung in der Bundesrepublik, in: 15. APuZ (1965) Heft 51-52 S.3ff.
159. MICKEL, WOLFGANG W. (1967): Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart
160. MICKEL, WOLFGANG W. (1971): Lehrpläne und politische Bildung, Neuwied
161. MICKEL, WOLFGANG W. (1979) Hrsg.: Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München
162. MINNSEN, FRIEDRICH (1973): Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre, in: 23. APuZ (1975) Heft 41 S.3ff.
163. MOLLENHAUER, KLAUS (1968): Erziehung und Emanzipation München
164. MÜLLER, ERICH H. (1971) - REHM, WILLY - NUBBAUM, ROLF Hrsg.: Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule, Ulm

165. NEGT, OSKAR (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt
166. NEUMANN, FRANZ (1976) - FISCHER, KURT GERHARD Hrsg.: Option für Freiheit und Menschenwürde, Frankfurt
167. NEWE, HEINRICH (1961): Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule, Kiel
168. NEWE, HEINRICH (1963): Politische Weltkunde in der Schule, Kiel
169. NICKLAS, HANS (1972): Aufgabenstellung, in: WOLFGANG KLAFKI (1972) S.8ff.
170. NICKLAS, HANS (1978) - OSTERMANN, ANNE: Hessen, in: WOLFGANG NORTHEMANN (1978) S.173ff.
171. NIPKOW, KARL-ERNST (1968): Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, in: 14. ZfPäd (1968) S.335ff.
172. NITZSCHKE, VOLKER (1966a): Zur Wirksamkeit politischer Bildung Teil I: Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Frankfurt
173. NITZSCHKE, VOLKER (1966b): Zur Wirksamkeit politischer Bildung Teil II: Schulbuch-Analyse, Frankfurt
174. NORTHEMANN, WOLFGANG (1978) Hrsg.: Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik, Opladen
175. NUBBAUM, ROLF (1971): Didaktische Materialien für den politischen Unterricht, in: ERICH H. MÜLLER (1971) S.95ff.
176. OPPOLZER, SIEGFRIED (1976): Das Prinzip der Angemessenheit in schulpädagogischer Hinsicht, in: REINHOLD DRESCHER (1976) S.72ff.
177. OTT, GABRIEL (1970): Frühe politische Ordnungsmodelle, München
178. OTT, GABRIEL (1968): Grundbegriffe aus dem Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Politik, in: 22.PW (1968) S.251ff.
179. OTT, GABRIEL (1969): Zeitlichkeit und Sozialität, München
180. PETERSEN, PETER (1927): Der kleine Jena-Plan, Braunschweig, ²⁰1951
181. PETZINA, ELISABETH (1974): Kriterien und Erstellung von Jahresplänen, in: ROLF SCHÖRKEN (1974) S.238ff.
182. PROKASKY, HERBERT (1971) Hrsg.: Curriculumtheorie der politischen Bildung in den USA, Stuttgart (4.PB (1971) Heft 3)

182. PROTZNER, WOLFGANG (1968): Kommunismus als Gegenstand bayerischer Schul- und Bildungsbemühungen seit 1945, Kulmbach
183. PROTZNER, WOLFGANG (1973): Umstrittene "Ostkunde", Kulmbach
184. PROTZNER, WOLFGANG (1975): Ende der "Ostkunde", dafür: Intensivere Behandlung Osteuropas im Unterricht, in: 37. BSch (1975) Heft 2 S.35ff.
185. Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I (1972) hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden
186. Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I (1973) hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden
187. RAHMEYER, RUTH (1968): Politische Bildung (Sozialkunde) durch Unterricht in der Sekundarstufe I, Hannover 1973
188. RATH, PETER (1975) Hrsg.: Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion, Wuppertal
189. RATNER, JOSEPH (1939) Hrsg.: Intelligence in the modern world, New York
190. REICH, KERSTEN (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik, Stuttgart
191. RICHTER, WILHELM (1969): Didaktik als Aufgabe der Universität, Stuttgart
192. Richtlinien für den Politischen Unterricht (1973) hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
193. Richtlinien für den Politik-Unterricht (1974) hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
194. ROBINSON, SAUL B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1971
195. ROTH, FRIEDRICH (1968) - WANNEMACHER, WILHELM - ZIEGER, DIETRICH: Sozialkunde, Düsseldorf
196. ROTH, HANS-GEORG (1975): 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik, Bad Heilbrunn
197. ROTHE, KLAUS (1981): Didaktik der Politischen Bildung, Berlin
198. ROLOFF, ERNST-AUGUST (1971): Erziehung zur Politik Band 1, Göttingen 1974
199. ROLOFF, ERNST-AUGUST (1974): Erziehung zur Politik Band 2, Göttingen
200. ROLOFF, ERNST-AUGUST (1975): Politische Didaktik - Didaktik der Politik, in: KURT GERHARD FISCHER (1975) S.102ff.
201. ROLOFF, ERNST AUGUST (1978) - LEUSCENER, BARBARA: Erziehung zur Politik Band 2a, Göttingen

202. RUPRECHT, HORST (1972) - BECKMANN, HANS-KARL - CUBE, FELIX VON - SCHULZ, WOLFGANG Hrsg.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover
203. SCHAAL, MONIKA (1981): Kompetenz - ein Problem politischer Legitimation, Frankfurt
204. SCHÄFER, KARL-HERMANN (1971) - SCHALLER, KLAUS Hrsg.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg
205. SCHALLENBERGER, E. HORST (1977a) Hrsg.: Der Staat als Träger von Bildung und Wissenschaft, Kastellaun
206. SCHALLENBERGER, E. HORST (1977b): Zum Erscheinungsbild des Staates in Bildung und Wissenschaft, in: E. HORST SCHALLENBERGER (1977a) S.13ff.
207. SCHAUSBERGER, NORBERT (1970): Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, Wien
208. SCHAUSBERGER, NORBERT (1979): Politische Bildung, Wien
209. SCHIELE, SIEGFRIED (1977) - SCHNEIDER, HERBERT Hrsg.: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart
210. SCHIELE, SIEGFRIED (1980) - SCHNEIDER, HERBERT Hrsg.: Die Familie in der politischen Bildung, Stuttgart
211. SCHIELE, SIEGFRIED (1982) Hrsg.: Politische Bildung im öffentlichen Auftrag, Stuttgart
212. SCHMIEDERER, ROLF (1966): Zur Problematik Politischer Bildung in der Schule, 40. Arg. (Oktober 1966) S.386ff.
213. SCHMIEDERER, ROLF (1967): Zur Theorie der Politischen Bildung, in: 43. Arg. (Juli 1967) S.117ff.
214. SCHMIEDERER, ROLF (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1974
215. SCHMIEDERER, ROLF (1975a): Entwicklung und Probleme der Didaktik des politischen Unterrichts, in: KURT GERHARD FISCHER (1975) S.75ff.
216. SCHMIEDERER, ROLF (1975b): Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Politischer Unterricht, Sozialwissenschaften, in: KARL FREY (1975c) S.479ff.
217. SCHMIEDERER, ROLF (1976): Praxisbezug und Realisierbarkeit der Ziele als Grundlage einer pragmatischen Konsensfindung der Didaktik des politischen Unterrichts, in: FRANZ NEUMANN (1976) S.143ff.
218. SCHMIEDERER, ROLF (1977a): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt 1977
219. SCHMIEDERER, ROLF (1977b): Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung, in: SIEGFRIED SCHIELE (1977) S.130ff.

220. SCHMIEDERER, ROLF (1980): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.93ff.
221. SCHNEIDER, HEINRICH (1961a): Politische Bildung als Wissensbildung, Würzburg
222. SCHNEIDER, HEINRICH (1961b): Staatliche Ordnung und politische Bildung, München
223. SCHNEIDER, HEINRICH (1975a) Hrsg.: Politische Bildung in der Schule Erster Band, Darmstadt
224. SCHNEIDER, HEINRICH (1975b): Einleitung, in: HEINRICH SCHNEIDER (1975a) S. VIIff.
225. SCHNEIDER, HERBERT (1977): Der Minimalkonsens, in: SIEGFRIED SCHIELE (1977) S.11ff.
226. SCHÖN, KONRAD (1964): Der Begriff der politischen Bildung, Ratingen
227. SCHÖN, KONRAD (1967): Die Praxis des politischen Unterrichts, Ratingen
228. SCHÖRKEN, ROLF (1974): Curriculum "Politik", Opladen
229. SCHÖRKEN, ROLF (1978): Nordrhein-Westfalen, in: WOLFGANG NORTHEMANN (1978) S. 197ff.
230. SCHRÖDER, KARL G. (1977): Von den "Gemeinsamkeiten" der "Gemeinschaftskunde" in der Bundesrepublik Deutschland, in: Blickpunkt Schulnuch (1977) Heft 20 S.49ff.
231. SCHUCH, HANS WALDEMAR (1978a) Hrsg.: Der subjektive Faktor in der politischen Erziehung, Stuttgart
232. SCHUCH, HANS WALDEMAR (1978b): Der "subjektive Faktor" in der politischen Erziehung, in: HANS WALDEMAR SCHUCH (1978a) S.7ff.
233. SCHUCH, HANS WALDEMAR (1978c): Prinzip oder Erfahrung? in: HANS WALDEMAR SCHUCH (1978a) S. 13ff.
234. SCHULZE, GERHARD (1976): Jugend und politischer Wandel, München
235. SCHULZE, GERHARD (1977): Politisches Lernen in der Alltagserfahrung, München
236. SIEBERT, HORST (1970): Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg
237. SIMON, WILMA (1978): Politischer Unterricht für Arbeiterkinder, Frankfurt
238. SONTHEIMER, KURT (1963): Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit, in: HEINRICH SCHNEIDER (1975a) S.202ff.
239. SPRANGER, EDUARD (1957): Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bochum 1963
240. STAEHR, GERDA VON (1973): Kritische Theorie und politische Didaktik, Bonn

241. STEPHAN, HORST (1982): Entwicklung eines Theorie-modells des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, Frankfurt
242. SUTOR, BERNHARD (1971a): Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn ²1973
243. SUTOR, BERNHARD (1971b): Die Konzeption eines neuen Sozialkundeunterrichts für die Klassen 10 - 11, in: HANS FORSTER (1971) S.9ff.
244. SUTOR, BERNHARD (1976): Grundgesetz und politische Bildung, Hannover
245. SUTOR, BERNHARD (1980): Familienpolitik, in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.107ff.
246. TAUSCH, REINHARD (1963) - TAUSCH, ANNE-MARIE: Erziehungspsychologie, Göttingen ¹1973
247. TEGTMAYER, GÜNTER (1977): Politische Erziehung in der Bundesrepublik, Bad Heilbrunn
248. TESCHNER, MANFRED (1968): Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt
249. THOMA, GÖSTA (1971): Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen" Strukturgitters" für den Politischen Unterricht, in: HERWIG BLANKERTZ (1971) S.67ff.
250. THOMAS, WILLIAM I. (1965): Person und Sozialverhalten, Berlin
251. TJADEN, KARL HERMANN (1966): Politische Bildung als Affirmation und Kritik, in: 40. Arg. (Oktober 1966) S.361ff.
252. TÖRNE, MONIKA VON (1980): "Als Frau Karriere machen?" in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.66ff.
253. URBAN, KLAUS B. (1976): Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern, München
254. WALLRAVEN, KLAUS PETER (1970) ²- DIETRICH, ECKART: Politische Pädagogik, München ¹1971
255. WALLRAVEN, KLAUS PETER (1976): Der unmündige Bürger, München
256. WALTER, HEINZ (1973) Hrsg.: Sozialisationsforschung Band II, Stuttgart
257. WASMUND, KLAUS: Politische Orientierungen Jugendlicher, München 1977
258. WEBER, JÜRGEN (1975) Hrsg.: Konflikt und Integration Band I, München

259. WEHLE, GERHARD (1967): Aspekte der didaktischen Fragestellung, in: 1. did. (1967) S.5ff.
260. WEHLING, HANS-GEORG (1977): Konsens à la Beutelsbach? in: SIEGFRIED SCHIELE (1977) S.173ff.
261. WEHLING, HANS-GEORG (1980): Keine Harmonie in der Familie, in: SIEGFRIED SCHIELE (1980) S.133ff.
262. WEILER, HAGEN (1973): Politische Emanzipation in der Schule, Düsseldorf
263. WEINACHT, PAUL-LUDWIG (1969): Bildungsforschung - Bildungsplanung - Bildungspolitik, München
264. WEINACHT, PAUL-LUDWIG (1976): Kompetenz für politische Bildung, in: 26. APuZ (1976) Heft 10 S.3ff.
265. WENIGER, ERICH (1951a): Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Oldenburg 1951
266. WENIGER, ERICH (1951b): Zur Frage der politischen Bildung an Schulen und Hochschulen, in: 4. GWU (1953) S.30ff.
267. WENIGER, ERICH (1954): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1963
268. WEINSTOCK, HEINRICH (1959): Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters, Bonn 1966
269. WILBERT, JÜRGEN (1978): Politikbegriffe und Erziehungsziele im Politischen Unterricht, Weinheim
270. WILHELM, THEODOR (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung, Stuttgart
271. WILHELM, THEODOR (1953): Partnerschaft (Zweite Auflage von "Wendepunkt der politischen Erziehung"), Stuttgart
272. WILHELM, THEODOR (1956a): Partnerschaft. Dritte, erneut verbesserte und erweiterte Auflage, Stuttgart
273. WILHELM, THEODOR (1956b): Politische Bildung im 8. und 9. Schuljahr, Kiel
274. WILHELM, THEODOR (1957): Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule, in: Bundeszentrale (1957) S.36ff.
275. WILHELM, THEODOR (1958a): Der demokratisch und sozial gerichtete Staat und die politische Bildung, in: Bundeszentrale (1958) S.43ff.
276. WILHELM, THEODOR (1958b): Modelle der deutschen Gemeinschaftserziehung, in: 4. ZfPäd. (1958) S.205ff.
277. WILHELM, THEODOR (1961a): Bausteine der Demokratie in der Volks- und Mittelschule, Kiel
278. WILHELM, THEODOR (1961b): Für und wider die politische Gefühlsbildung, in: 57. DBF (1961) S.442ff.
279. WILHELM, THEODOR (1973) Der Kompromiß, Stuttgart

280. WINKLER, HANS-JOACHIM (1974) Hrsg.: Politikwissenschaft als Erziehungswissenschaft, Opladen 1974
281. WITTMANN, ANTON (1950a) Hrsg.: Sozialkunde in der Volksschule, München
282. WITTMANN, ANTON (1950b): Theoretischer Teil, in: ANTON WITTMANN (1950a) S.9ff.
283. WULF, CHRISTOPH (1973): Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum, München
284. ZIMMER, JÜRGEN (1971): Überlegungen zur Legitimierung und Entwicklung vorschulischer Curricula in der BRD, in: 34. BuE (1971) S.360ff.
285. ZIMMER, JÜRGEN (1973a) Hrsg.: Curriculumentwicklung im Vorschulbereich Band 1, München
286. ZIMMER, JÜRGEN (1973b): Bausteine vorschulischer Curriculumentwicklung, in: JÜRGEN ZIMMER (1973a) S.9ff.
287. ZIMMER, JÜRGEN (1975) - HEMMER, KLAUS P.: Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion, in: KARL FREY (1975b) S.188ff.
288. ZITZLAFF, DIETRICH (1979) - JÄGER, FRIEDRICH - PAPPERT, HERMANN: Medien für die Gesellschaftslehre, Stuttgart

Lebenslauf

Am 23. August 1952 wurde ich in Kulmbach als Sohn des Kfz-Mechanikermeisters Erich Protzner und seiner Frau Erika geboren. Ich wuchs in meiner Heimatstadt auf. 1971 legte ich am mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig des Markgraf-Georg-Friedrich Gymnasiums Kulmbach mein Abitur ab.

Danach studierte ich als Stipendiat des Instituts für Begabtenförderung der Konrad-Adenauer-Stiftung in Bamberg Pädagogik und Politikwissenschaft. 1973 absolvierte ich die Vordiplomprüfung in Pädagogik mit Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft, 1974 die I. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen und 1975 die Hauptdiplomprüfung in Pädagogik, mit der ich den akademischen Grad Diplom-Pädagoge erwarb.

Ab 1974 Lehrer im Nebenberuf und ab 1975 im Vorbereitungsdienst legte ich 1978 die II. Staatsprüfung ab. 1980 wurde ich aus dem Volksschuldienst beurlaubt, um als Akademischer Rat auf Zeit am Lehrstuhl für Politikwissenschaft I der Universität Bamberg zu arbeiten.

Seit 1978 bin ich Mitglied des Kreistags Kulmbach.

1981 heiratete ich Birgit Altmann-Protzner. Wir haben eine Tochter.



Laubanger 15

8600 Bamberg

Telefon 09 51 / 8 43 21